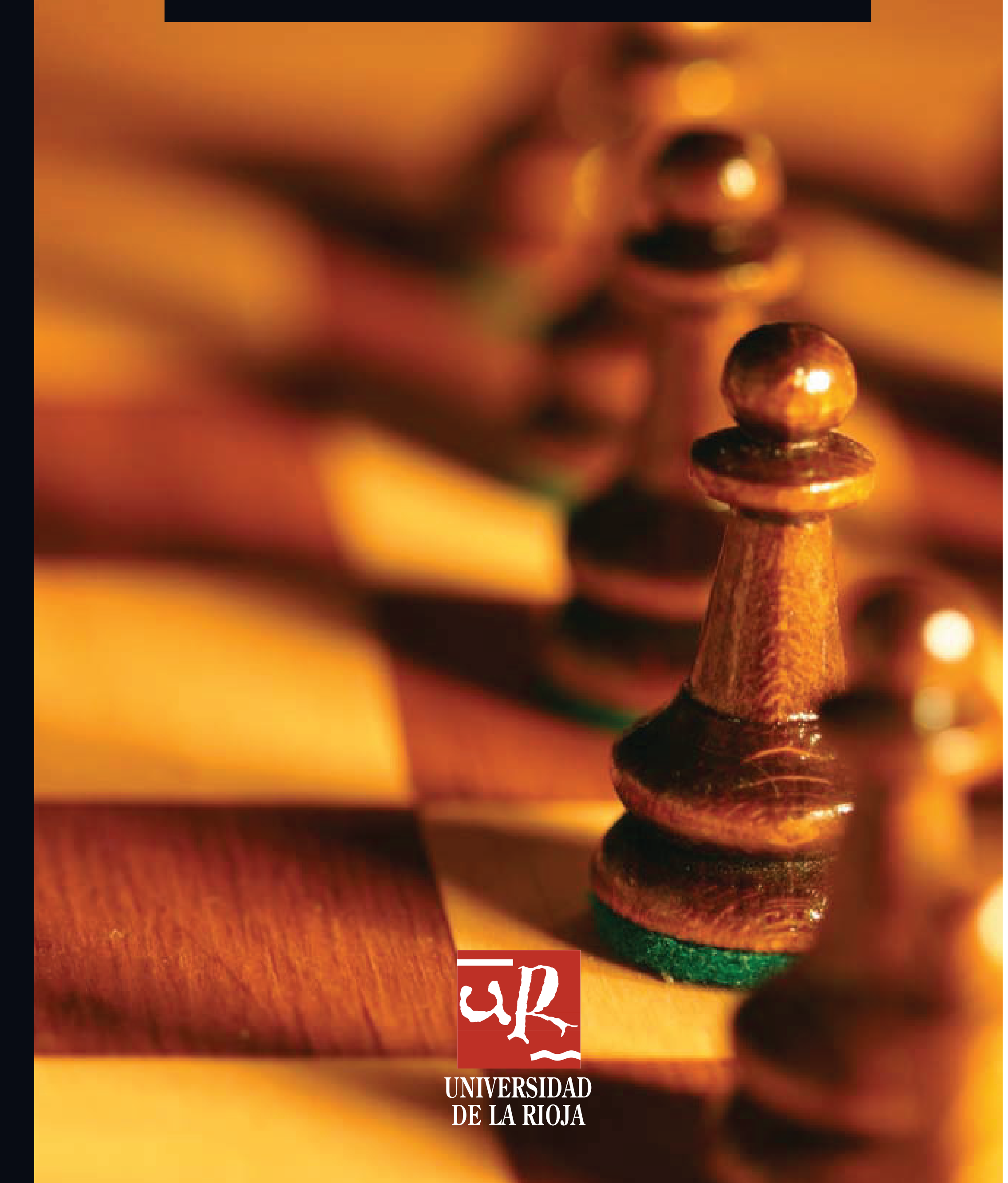
Estrategias didácticas en el aula universitaria

Fermín Navaridas Nalda



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

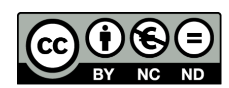
BIBLIOTECA DE INVESTIGACIÓN

n.º 38

Fermín Navaridas Nalda

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EN EL AULA UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
Servicio de Publicaciones
2004



Edita: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones
Diseño de portada: Universidad de La Rioja. Servicio de Comunicación
Producción gráfica: Ochoa Impresores. Logroño.
1ª edición en papel, 2004, ISBN 84-95301-87-3 (rústica)
1ª edición electrónica, 2021, ISBN 978-84-09-30645-9 (pdf)

A mi mujer y mis hijas,
Carmen, Alba y Esther.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABLAS

Introducción

Se admite, de modo generalizado, que la Universidad representa una de las principales fuentes del saber: humanístico, social, científico y tecnológico. Su función se desarrolla en el contexto de una sociedad, a la que hoy se denomina «de la información y del conocimiento», marcada por el vertiginoso cambio en todos los órdenes de la vida, con una ineludible responsabilidad docente e investigadora.

Más concretamente, la Universidad de la Rioja, de reciente creación, aunque con una interesante trayectoria, se proyecta en un ilusionante futuro, abocada a la construcción de los nuevos Espacios Europeos de Educación Superior y de Investigación (Proyecto Europa 2007). Sus peculiaridades (juventud, dimensiones, estructura organizativa, reducida ratio estudiantes/profesor, etc.) ofrecen unas claras posibilidades de intervención educativa basada en la personalización, apoyada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, capaz de transformar la comunidad universitaria en auténtica comunidad de aprendizaje, propicia al diálogo con el entorno social, preocupada porque los universitarios alcancen el éxito en sus estudios, capaz de enseñar a pensar, a aprender, en definitiva, a *ser*.

Pues bien, el interés por todo lo relativo a la «enseñanza» y el «aprendizaje» en el ámbito universitario nos parece razón suficiente para replantearnos no sólo *qué* enseñar sino también *cómo enseñar* y *cómo aprender* en el nuevo escenario de la Educación Superior en Europa. Ahora bien, ¿qué significa aprender a aprender? ¿Cómo debemos enseñar para este propósito? ¿Se encuentran los profesores y estudiantes universitarios preparados para afrontar este reto?

Según el nuevo paradigma educativo, el estudiante *aprende a aprender* cuando es capaz de interiorizar un conjunto de procedimientos que le permiten construir, controlar y dirigir de forma consciente e intencional su propio conocimiento. Desde esta perspectiva, la función docente del profesor universitario no puede quedar reducida a la simple transmisión de información, sino que integra un *papel mediador* en el proceso de construcción del conocimiento del sujeto que aprende. Así, las características personales de los estudiantes

(conocimientos previos, expectativas, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje…) constituyen el punto de partida en el diseño y desarrollo de las estrategias de enseñanza (una actividad docente centrada en el aprendizaje).

Esta nueva concepción de lo que significa «enseñar» y lo que supone «aprender» ha despertado propuestas y líneas de investigación que hasta hace relativamente poco resultaban novedosas en las Instituciones universitarias. Sin embargo, en la actualidad cada vez son más los congresos, las conferencias, encuentros de expertos y, en general, los trabajos orientados a mejorar la actividad didáctica en el aula universitaria. Estudios e investigaciones como las realizadas por Fernández Pérez (1989) *Así enseña nuestra universidad*, el realizado por Bernad (1992) sobre el *Análisis de Estrategias de Aprendizaje en la Universidad de Zaragoza*, el de Alonso (1992) sobre el *Análisis y diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes universitarios*, el trabajo de García-Valcárcel (1993) sobre el *Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario*, el presentado por Tejedor (1998) sobre *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*, o la reciente publicación de Álvarez Rojo (2000) con relación a las *Propuestas del Profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes* en la Universidad de Sevilla, entre otros, dan cuenta del interés que tiene el tema que abordamos.

En esta línea, el trabajo que presentamos pretende contribuir al cambio e innovación de la enseñanza universitaria a partir de un ejercicio de reflexión en/desde la propia práctica de los sujetos que la protagonizan. Con esta finalidad, hemos confeccionado un «Modelo de Análisis Interno» que permita al profesorado y alumnado universitario considerar con una actitud crítica tanto su funcionamiento como unidad, como su trabajo individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este ejercicio de *autoconocimiento* es de gran interés no sólo para los profesores y estudiantes como principales agentes educativos implicados; sino, también, para las autoridades universitarias que tienen en sus manos la capacidad de tomar decisiones para apoyar y favorecer las propuestas de mejora que al respecto se realicen.

En el primer capítulo se trata de descubrir la naturaleza y el sentido de las estrategias didácticas en la educación superior. Seguir el *hilo histórico* para rastrear el origen y el proceso de definición del constructo «estrategia didáctica» es el primer paso para su comprensión. Esta revisión es especialmente pertinente para el tema que nos ocupa, dado el carácter abierto y en muchas de las ocasiones difuso que connota el término “estrategia” en el nuevo contexto de la didáctica. Antes de comprometernos con un planteamiento concreto para su estudio, en un segundo apartado, realizamos una síntesis reflexiva de las definiciones aportadas por diferentes especialistas sobre el concepto de estrategia, al tiempo que tratamos de subrayar sus diferencias con otros términos muy relacionados (estilo, método, técnica…) y que podrían llevarnos a confusión o inducir a conclusiones erróneas. Como consecuencia de todo ello, pasamos a explicar a qué nos referimos cuando hablamos de «estrategia didáctica» y, desde esta perspectiva, desarrollamos un *esquema organizador* de los conceptos básicos que son tratados a lo largo del trabajo.

Una vez realizada esta clarificación terminológica, pretendemos construir el marco teórico adecuado que posibilite un abordaje metodológico fundamentado. Así, en el capítulo segundo se analizan diferentes líneas de investigación nacionales e internacionales que han ido apareciendo en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario. Algunas de estas investigaciones tienen tras sí una larga tradición conductista, otras han nacido al amparo de corrientes más recientes como la cognitivista o el caso de la fenomenológica. Sin embargo, todas ellas coinciden a su vez con dos paradigmas básicos en el campo de la investigación educativa: el *positivista* y el *naturalista*. Estos dos grandes marcos, desde los que es posible abordar el estudio de las estrategias didácticas en el aula universitaria, no deben convertirse en posturas enfrentadas. Por el contrario, ante el alto nivel de complejidad que presenta la realidad educativa objeto de estudio, nosotros adoptamos una «postura integradora» de los aspectos más relevantes y significativos en cada una de las líneas o corrientes de investigación analizadas. Como se verá más adelante, esta decisión integradora tiene como resultado una propuesta global (*modelo*) para el análisis de todos los elementos influyentes en la actividad didáctica universitaria, de forma que quedan agrupados en tres grandes factores (presagio, proceso y producto) que toman sentido a través de la relación recíproca de todos sus componentes.

Hechas estas consideraciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el capítulo tercero se aborda *la formación del profesorado* como principal estrategia de cambio e innovación de la enseñanza universitaria. En un primer apartado se plantea el problema de la formación y el desarrollo profesional del profesor docente en el ámbito universitario. Precisamente porque la función docente debe considerarse como una tarea profesional, se justifica *la necesidad de formar al profesorado en estrategias didácticas* capaces de promover y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes universitarios. Por este motivo, cerrando el capítulo, se ofrece una síntesis integradora de diversas *clasificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje* propuestas por diversos autores expertos. De este modo, pretendemos llegar a una clasificación general y personalizada que pueda ser utilizada durante la actividad docente o sugerir un modelo sencillo de análisis de la propia práctica educativa. De hecho, este apartado constituye en sí mismo un esquema de análisis de los diferentes tipos de estrategias que pueden adoptarse durante la actividad didáctica.

En la segunda parte del trabajo, antes de presentar las *características generales de la investigación* (capítulo cuarto), se describe de forma concisa el contexto educativo en el que se desarrolla: La Universidad de La Rioja. Comenzamos con una breve reseña histórica del origen y evolución de esta joven Institución. Tratamos de acercarnos a su idiosincrasia, a sus fines, a la estructura y a la organización singular que la caracteriza. Una Universidad en la que no existen Facultades ni Escuelas, sino únicamente dos Centros encargados de la organización de las enseñanzas, dentro de una estructura acusadamente departamental.

Después de esta aproximación contextual, se plantean las *cuestiones fundamentales* que giran en torno al problema objeto de estudio en esta Universidad (las estrategias de enseñanza y aprendizaje adoptadas durante la práctica educativa), así como los objetivos que orientan la actividad investigadora en el aula universitaria. Estos objetivos nos dirigen a dos poblaciones diferentes: los profesores que desarrollan su actividad docente en la Universidad de La Rioja, y los alumnos matriculados en las titulaciones oficiales ofertadas por esta misma Institución. Así pues, con el fin de facilitar la lectura de los siguientes apartados del trabajo, presentamos el *perfil general de los sujetos investigados*, las diferentes *técnicas e instrumentos utilizados en la investigación* y los procedimientos utilizados para *el análisis y tratamiento de los datos*.

Los resultados de la actividad didáctica investigada se presentan a lo largo del capítulo quinto. Este capítulo se estructura en dos partes bien diferenciadas, cada una de ellas relacionada con el tipo de análisis y tratamiento de los datos aplicado en las diferentes fases del trabajo. Los resultados recogen las opiniones de los profesores y alumnos sobre las diferentes cuestiones planteadas en la investigación. A partir de una reflexión crítica de estos resultados, en el capítulo sexto se detallan las *conclusiones* más significativas de la investigación desarrollada. Asimismo, y con el fin de «globalizar» los hallazgos más relevantes procedentes de las diferentes fuentes (profesores y alumnos), se cierra el capítulo con una *valoración final* que incluye una *propuesta para la mejora* de la actividad didáctica investigada.

Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que de algún modo han contribuido a la realización de este trabajo. De modo general, destacar al Equipo de Gobierno de la Universidad de la Rioja por su respaldo y talante receptivo durante el trabajo de campo, así como al Instituto de Estudios Riojanos por su colaboración y estímulo. De modo muy especial a los profesores y estudiantes de nuestra Universidad, porque con su generosa ayuda se han convertido en los verdaderos protagonistas de la investigación.

Capítulo I. La naturaleza y el sentido de las estrategias didácticas

Probablemente, en la compleja sociedad del siglo XXI, una de las palabras más repetidas en las diferentes áreas del saber y del hacer humano sea la de *estrategia*. Así, por ejemplo, en el ámbito concreto de la enseñanza superior en Europa, resulta notorio el interés de los gobiernos por confeccionar e implantar estrategias comunes que permitan alcanzar la tan deseada convergencia entre los diferentes sistemas educativos establecidos en los Estados miembros[1]. Bajo esta misma perspectiva europea, las instituciones universitarias se encuentran inmersas en sus respectivos planes estratégicos a fin de garantizar la calidad de sus enseñanzas en este espacio educativo compartido. Por supuesto, la controversia llega a los propios agentes educativos en sus distintas maneras de entender y desarrollar estrategias didácticas innovadoras acordes con el nuevo escenario del aula universitaria. De este modo, en la práctica docente parece que nunca algo ha resultado tan actual y tan novedoso como el *saber estratégico*.

Sin embargo, como apunta Santana (2003: 25), el simple hecho de acumular conocimiento relacionado con el *saber cómo*, sin tener muy claro cuál es la sustancia y el sentido de nuestras acciones, tiene el riesgo de perder valor o distorsionar su significado original en su desarrollo. Desde estas consideraciones, parece justificada la necesidad de aproximarnos a la esencia que encierra el constructo «*estrategia didáctica*», desde su origen hasta la nueva realidad educativa como elemento de reflexión para el cambio e innovación de la actividad didáctica universitaria. Y es que, como diría Durkheim (1975: 48), cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los conceptos, se percata uno que muchos de los nuevos

1. Un claro ejemplo de este tipo de estrategias lo constituye el proyecto «Armonización» (Tuning Educational Structures in Europe), presentado a la Comisión Europea a finales de 2000, y resultado de las medidas adoptadas por los ministros europeos de educación para la creación de un espacio europeo de la educación superior (Declaración de Bolonia, 1999).

planteamientos son tan antiguos como la existencia del propio hombre en sociedad. La clave está en reconsiderar los hechos educativos de acuerdo con las propias circunstancias históricas que los envuelven, porque la innovación vendrá tras la comprensión significativa de estos acontecimientos y la posterior transferencia de su esencia a situaciones diferentes al contexto en que se producen.

Con esta finalidad apuntada, en las siguientes páginas tratamos de esclarecer la naturaleza y el sentido de las estrategias a lo largo de la Historia de la Educación, aportando algunos planteamientos y principios didácticos consustanciales a dicho término y que en la actualidad constituyen los parámetros básicos a partir de los cuales establecer un proceso de mejora en la enseñanza universitaria. Ahora bien, aproximarnos al estudio histórico de todas las aportaciones habidas en torno al acto didáctico resultaría excesivo para este trabajo y nos obliga, por tanto, a seleccionar algunos hitos relevantes sobre los que incidir para construir un conocimiento más amplio sobre el tema que nos ocupa (saber *qué* y *para qué*).

1.1. Aproximación histórica al concepto de estrategia didáctica.

En primer lugar, puede resultar interesante para este trabajo partir del origen de las palabras *estrategia* y *didáctica*. Con respecto a la primera de ellas, sus raíces hay que buscarlas en el mundo griego antiguo. Así, por ejemplo, durante ese periodo histórico podemos considerar a la ciudad griega de Esparta como una de las primeras en promover el ideal de la *estrategia*. Su objetivo inmediato era la *formación* de un ejército operativo capaz de garantizar la seguridad del Estado. En este sentido, el ejército espartano “despertaba la admiración general por su *habilidad para las maniobras*, pasando de una formación en hilera a una formación en línea mediante conversiones tan veloces como regulares, *ejecutadas impecablemente*, tanto en el campo de batalla como en el campamento de ejércitos” (Marrou, 1976: 25). Así las cosas, el grado de éxito alcanzado durante la acción estaba en función tanto de los responsables encargados de planificar el proceso de dirección (el «*strategos*»)[2], como de la calidad formativa recibida por los diferentes agentes participantes en el mismo: resultaba importante conocer los *objetivos* o propósitos deseados durante las maniobras militares, dominar los diferentes *procedimientos* (tácticas) que debían ser desarrollados en el campo de batalla, así como los *recursos* necesarios para acometer el plan (logística).

---

2. En la Atenas Clásica (siglos V-IV a. C.) a la persona encargada de planificar y dirigir las operaciones militares se le conocía con el nombre de *strategos* (cargo político designado por la *polis)*. En la práctica, se trataba de una de las escasas magistraturas susceptibles de ser renovadas anualmente a la misma persona. De ahí que fuera la vía elegida por Pericles para ocupar repetidamente el poder.

En segundo lugar, y con respecto al vocablo *didáctica*, entendemos que tiene éste una doble aproximación: la griega y la latina. Por una parte, proviene del verbo griego *didaskein* que significa enseñar, instruir, o explicar claramente. De tal forma que la enseñanza (*didaskalia*) era pensada y desarrollada por el maestro (*didáskalos*) a través de diferentes procedimientos como son los discursos, las fábulas, los proverbios, el estudio de sentencias, etc. Asimismo, encontramos que el término didáctica tiene también su influencia latina que añadirá a este componente de enseñanza (*docere*) el de aprendizaje (*dicere*).

Encontramos así en este marco histórico, y ante el hecho cierto de planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje inspirado en la vida militar, una primera relación significativa entre ambos términos. No obstante, al margen del origen y sentido de las estrategias en el contexto político-militar, parece haber existido desde siempre una preocupación natural en el hombre por descubrir la mejor forma de proceder (el *cómo*) para alcanzar el conocimiento y perfeccionamiento y, "por otra parte, la tendencia correlativa a la anterior a comunicar a los demás nuestros conocimientos, experiencias, aspiraciones; la tendencia a estimular el desarrollo en quienes nos rodean" (Rosales, 1988: 19). Desde estas consideraciones, en cierto sentido, *la enseñanza durante la antigüedad se caracterizaba por ser estratégica*. Así, por ejemplo, entre las enseñanzas desarrolladas por quien fue considerado como el gran maestro de la China clásica Confucio (551-478 a. C.), encontramos múltiples procedimientos (fábulas, paradojas, anécdotas…) organizados de tal manera que el discente podía elaborar de forma consciente su propio conocimiento[3].

También podemos encontrar grandes e innovadoras *estrategias didácticas* en la Atenas de los siglos V y IV a. C. Los atenienses fueron probablemente los primeros en enfrentarse directa y conscientemente al proceso de enseñanza-aprendizaje (*paideia*) en el ámbito de la educación superior. "Para estos hombres, educar no es adiestrar en la palestra ni ejercitar en la guerra o en la música, sino estimular la razón y el discurso, proveyéndolos de una disciplina lógica y retórica. Por esto son innovadores y revolucionarios" (Galino, 1968: 153). Apareció así una nueva profesión: *los profesores de enseñanza superior* (también conocidos como los *Sofistas*[4]).

3. Como acierta a decir Galino (1968:18), "en las enseñanzas de Confucio no hallaremos ordinariamente razonamientos ni exposiciones doctrinales, sino frases concisas y enigmáticas. Con esto pretendía obligar a los discípulos a profundizar y reflexionar para perfeccionar con ese ejercicio los sentidos, la inteligencia y el corazón (…). A veces el laconismo docente puede contentarse con una sola palabra. Tze-Kung preguntó cierta vez: *¿Es verdad que una sola palabra puede servirnos de guía durante la vida?* Confucio respondió: *Supón que esa palabra es prudencia*". Nos encontramos así ante una estrategia didáctica capaz de guiar al alumno hacia la *autorregulación* de su propio aprendizaje.

4. Palabra derivada de *sophía*, que significa *sabiduría*, *destreza* o *habilidad* en el *mane-*

Sócrates, figura indiscutible en la sofística del siglo V a. C., utilizaba como estrategia didáctica la *mayeútica* (autoaprendizaje dirigido)[5]. A grandes rasgos, podría decirse que el éxito de la enseñanza reside en la habilidad del maestro para guiar a sus discípulos en el descubrimiento de su propio conocimiento. Para Sócrates la *verdad* no sólo se entrega por medio de grandes y hermosos discursos sino, también, a través del uso reflexivo de procedimientos tales como la interrogación didáctica y la objeción. Nos encontramos así con una magnífica estrategia didáctica, fundamentada sobre la base de unos principios de aprendizaje de valor suficientemente reconocido por la investigación educativa actual.

En esta misma línea, resulta interesante destacar la figura de Aristóteles (322-284 a. C.); autor que dedicó una parte importante de su obra educativa a la búsqueda de aquel *método*[6] que pudiera conducir al verdadero conocimiento. Según Aristóteles, y fundamentalmente a partir del trabajo empírico, la instrucción debe suponer un proceso de *razonamiento activo* en el sujeto que aprende (despertando su capacidad de observar, discriminar, comparar, relacionar, ordenar o interpretar)[7].

Por otra parte, en la antigua Roma aparecen dos verdaderos didactas cuyas aportaciones se hacen indiscutibles para cualquier plan estratégico que pretenda mejorar e innovar la práctica educativa en el aula universitaria: nos referimos a la figura de Cicerón (106-43 a. C.) y de Quintiliano (35 a. C.- 96 d. C.). Por lo que respecta a Cicerón, hay que considerar su interés por la

---

jo de métodos y técnicas para alcanzar el éxito político o jurídico en la vida pública. Los Sofistas distaban de ser un grupo homogéneo, pero en su *diversidad* aportaron cuestiones fundamentales al *pensamiento occidental*. Es el caso, por ejemplo, de la introducción de la *educación* a la *formación política* y del *raciocinio* como *vía de justificación sistemática*. Así con todo, emplearan o no los Sofistas el concepto de *estrategia didáctica* con el mismo sentido psicopedagógico que toma en la actualidad, lo cierto es que la idea que poseen de la enseñanza expresa perfectamente el *sentido transformador e innovador* que se pretende para la educación superior de nuestros días.

5. En este sentido, conviene recordar que Sócrates no dejó ningún escrito sobre su obra. No obstante, podemos encontrar parte de su pensamiento y creación pedagógica a través de discípulos suyos como Jenofonte o Platón.

6. La palabra "método", utilizada por Platón y de uso generalizado en la obra de Aristóteles, proviene del griego (*méthodos*); compuesta por la preposición *meta* (a lo largo) y el sustantivo *odos* (camino).

7. Como acierta a decir Bowen (1976: 174) las enseñanzas de Aristóteles tratan de despertar el *juicio reflexivo* del alumno a través de "*la intuición* inmediata y directa de los datos sensoriales por una parte, y su organización en modelos más complejos por medio de la *demostración* o de la *inducción lógica*, por otra. La inducción es la que nos proporciona el conocimiento científico, el cual es verdadero en la medida en que el orden es lógico".

enseñanza de estrategias de aprendizaje de naturaleza *metacognitiva*[8]. De acuerdo con su planteamiento didáctico, podríamos decir que el éxito de un estudiante guarda estrecha relación con el *autoconocimiento* personal sobre la forma particular de aprender (habilidades y destrezas del sujeto que aprende) y, consecuentemente, la *regulación* y *control* de la propia actividad mental.

Si el modelo propuesto por Cicerón supone un cambio innovador y creativo en el marco metodológico, no es menor el impacto de la obra de Quintiliano en el desarrollo de la enseñanza. En sus famosas *Instituciones Oratorias* el autor aborda con profundidad la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en cierto modo, pone de manifiesto la necesidad de *profesionalizar la enseñanza*. En este sentido, y contrario a la especialización, es partidario de una formación docente "tanto en el contenido y los métodos de la enseñanza como en los principios y la filosofía más generales de la educación en su sentido lato" (Bowen, 1976: 277).

Con la expansión del cristianismo, y principalmente a partir de la desaparición del imperio romano occidental, nos adentramos en otro periodo histórico que ejerció un influjo notable en la teoría y práctica educativa: Por un lado las complejas transformaciones durante la *Antigüedad tardía*, ya en el periodo tardorromano y, después, en los reinos germánicos. Por otro, la *etapa plenamente medieval* (siglos V-XIV).

Algunos de los escritos realizados sobre educación en la Antigüedad (especialmente los Aristotélicos), planteaban serias amenazas a las doctrinas sostenidas por la Iglesia durante el medievo (el *dogma* cristiano). Por tanto, dada la *importancia* que retoman los *contenidos* de las enseñanzas y la preocupación por *el modo de operar* del hombre para alcanzar el *verdadero conocimiento*, no es raro encontrar en los autores más representativos de este momento histórico (por ejemplo, San Agustín en *De magistro*, 389; San Isidoro en las *Etimologías*, 601; Hugo de San Victor en el *Didascalion*, 1141; o el mismo Santo Tomás de Aquino en la repetida *De magistro*, 1259) *estrategias orientadas al tratamiento de la información* total o parcial de determinadas disciplinas.

En este sentido, el procedimiento didáctico utilizado de forma más habitual durante la enseñanza medieval era la lección (la *lectio*) de una serie de tratados o textos autorizados por la Iglesia. Asimismo, dentro de las estrategias de tratamiento de información, encontramos otros procedimientos complementarios a la lección y de uso muy generalizado en la enseñanza medieval. En este caso nos referimos al *comentario de texto* (u obras previamente seleccionadas y autorizadas por el maestro), la *interrogación* (aunque con una respuesta prevista y dogmática), el *coloquio* o la *discusión dirigida*

---

8. Pueden verse con detalle algunos ejemplos comentados por Galino (1968: 260), relativos al tratado *De officiis*.

mediante preguntas específicas (procedimiento éste muy elaborado por San Isidoro)[9].

Durante esta misma época, y en el ámbito concreto de las estrategias de aprendizaje, son también de gran repercusión educativa los procedimientos desarrollados *para la codificación y recuperación de conocimientos*[10]. El acceso restringido a la información despertó la necesidad de cultivar la capacidad de memoria durante la actividad de estudio, tomando especial relevancia las *reglas mnemotécnicas* como una forma eficaz de almacenar y reproducir el material informativo[11].

Sin embargo, los modelos educativos formalistas y dogmáticos del medievo serán posteriormente cuestionados por quien fue considerado como uno de los más grandes humanistas europeos: Juan Luis Vives (1492-1540). Este autor, valenciano de nacimiento e influenciado especialmente por la obra de Quintiliano *Institutiones Oratoriae*, defiende una educación impartida por *profesionales de la enseñanza*. El profesor debe ser modelo y espejo en el que puedan mirarse sus alumnos. Asimismo, se preocupa por la forma de trans-

---

9. "Aunque la *lectio* es útil para la instrucción, unida a la *collatio* ofrece una mayor inteligencia de las cosas. Fija su naturaleza al hablarnos de ella –refiriéndose a San Isidoro- como de un procedimiento coloquial para aclarar los interrogantes y dilucidar la verdad de las objeciones salidas al paso del *comentario* (…) La *collatio* era, pues, una conversación entre maestros y alumnos para dilucidar lo que de oscuro pudieran tener ciertos razonamientos y verdades; por esto San Isidoro nos dice cuánto aprovecha en ella el uso de las figuras y comparaciones para lograr una mayor comprensión del texto objeto de la *lectio*" (Galino, 1968: 515).

10. Véase, por ejemplo, el *Modelo de Memoria Multialmacén* presentado por Atkinson y Shiffrin (1967) y los procedimientos mnemotécnicos desarrollados posteriormente como estrategias simples de aprendizaje.

11. Hugo de San Víctor (en Bowen, 1992: 112) justifica la enseñanza de las *estrategias simples de aprendizaje* de la siguiente manera: "¿No te has parado alguna vez a pensar cuánto más difícil le es a un muchacho recordar lo que ha leído cuando cambia con frecuencia de libro? ¿Por qué sucede esto, si no es porque la imagen mental de cada uno, mediante la cual la memoria se refuerza, no puede mantenerse incólume internamente cuando en el exterior se ve sacudida a través de los sentidos por la gran diversidad de figuras en libros diferentes? Efectivamente, cuando el joven está obligado a aprendérselo todo de forma desorganizada, añadiendo una cosa a la otra y con la última borrando la primera, nada le queda como propio ni se le hace familiar por el uso o la práctica. Por eso es tan importante para fortalecer la memoria que, cuando leemos libros, nos esforcemos por impresionar en ella no sólo el número y orden de los versos o sentencias, sino también su mismo color y forma, y al propio tiempo el lugar y posición de las letras, por ejemplo, dónde hemos visto escrito esto o aquello, en qué parte, en qué sección (arriba, en el centro o abajo) lo hemos visto colocado, de qué color eran las letras y qué apariencia ofrecía la decoración del pergamino".

mitir los conocimientos y el mismo contenido de éstos[12]. Entre sus estrategias de enseñanza destacan procedimientos como la *interrogación didáctica* o el mismo *diálogo analógico.* Estas formas de proceder suponen en sí mismas una *autorreflexión* por parte del alumno y un proceso diagnóstico de la situación personal por parte del profesor, cuyos resultados justifican y sustentan la intervención educativa.

Uno de los tratados educativos más importante del siglo XVII probablemente corresponde a la obra de Jan Amos Komenski (1592-1670), conocido por el nombre latino Comenius. A partir de su *Didáctica Magna* se acentúa sin duda la importancia de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, para el diseño y desarrollo de una enseñanza eficaz considera fundamental partir de un estudio sobre el desarrollo psicológico del educando y de los principios que lo regulan. Ahora bien, gran parte de estas ideas pedagógicas que giran en torno a las *estrategias de enseñanza individualizada*, alcanzarán su máxima plenitud con la obra educativa de Rousseau (1712-1778).

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Rousseau supuso un cambio innovador en la enseñanza de la Ilustración e impulsó los principios didácticos fundamentales que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la nueva educación. Su principal obra pedagógica *Emilio o De la educación* (1762), supone en sí misma una lección didáctica para la mejora de la práctica educativa. Lo importante para Rousseau no es transmitir el conocimiento, sino *facilitar* a los alumnos los *procedimientos* necesarios para que sean ellos mismos quienes los construyan. Utilizando sus propias palabras (Rousseau, 1969: 193): “no se trata de enseñarle las ciencias, sino de darle el gusto para amarlas y métodos para aprenderlas, cuando ese gusto esté mejor desarrollado. Éste es muy ciertamente, un principio fundamental de toda buena educación”[13]. Desde esta perspectiva, la cuestión básica para el profesor estriba en saber adoptar un papel de *guía* o *mediador* durante el proceso de aprendizaje del alumno. Sin embargo, cuando el estudiante domina los procedimientos (métodos, técnicas) que le permiten *aprender a aprender* (un aprendizaje autónomo), la

12. En este sentido, y al estilo más puro de Sócrates, son interesantes algunos de sus *Diálogos* sobre la educación: “[el maestro Flexíbulo *razona* con el joven noble Grimferantes]: Analiza entonces en tu interior si posees esas cosas, y si las posees, de qué forma tan pobre y endeble. Y cuando hayas examinado eso de forma aguda y sutil, entenderás finalmente que no estás instruido (…)” (Vives, 1538. En Alcina, 1988: 144).

13. Esta idea, que presupone la *necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje*, podría resumir perfectamente la finalidad educativa de lo que se ha denominado en nuestro país como la Reforma: “(…) el desafío más inmediato para los sistemas educativos es enseñar a niños y jóvenes aquellos conocimientos o procesos que faciliten aprendizajes posteriores, mucho más que la acumulación y actualización de todos los contenidos de todos los segmentos del sistema” (MEC, 1989: 190).

función mediadora del profesor ya no produce beneficios reales en términos de aprendizaje. Utilizando la terminología de Rogers (1978), se trata entonces de una *enseñanza no directiva*.

Del mismo modo, en la obra de Rousseau encontramos claros antecedentes de *estrategias por descubrimiento* y *estrategias creativas* como una buena forma de que el alumno pueda alcanzar el verdadero conocimiento: "Poned las cuestiones a su alcance, y dejadle resolverlas. Que él no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, que la invente. Si nunca sustituís en su espíritu la autoridad a la razón, el no razonará jamás; únicamente será el juguete de la opinión de los demás" (Rousseau, 1969: 179). Con toda razón se insiste en la actualidad en un *profesor promotor de aprendizaje*.

Esta línea de pensamiento psicopedagógico iniciado desde la Antigüedad, que pasa por Vives, Comenius y sigue con Rousseau[14], sienta las bases de un nuevo movimiento de renovación pedagógica iniciado a finales del siglo XIX y que toma el nombre de Escuela Nueva. Esta corriente innovadora y transformadora de la enseñanza tradicional, centrada en la figura del profesor, trata de impulsar una nueva didáctica que tenga al *alumno como sujeto activo*[15] y principal *protagonista* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principios básicos aportados por los creadores de esta nueva ideología (por los que deben regirse las estrategias didácticas utilizadas durante la práctica educativa) pueden quedar resumidos en la *individualización*, la *actividad* y la *socialización*.

A partir de los años sesenta, merece destacarse también las aportaciones de la psicología de la educación en el estudio de los *procesos internos del sujeto que aprende*. Surgen así, desde diferentes *enfoques cognitivos*, aportaciones importantes para el diseño y desarrollo de estrategias didácticas capaces de mejorar la calidad del aprendizaje producido en el aula. Entre los autores más influyentes podemos destacar a Piaget (1967, 1974), para quien el *aprendizaje* es una *construcción personal* e *interna* del propio alumno. "Con Piaget cul-

---

14. Con la relación de autores efectuada no agotamos, obviamente, ni todas ni las más importantes aportaciones habidas en esta línea trazada (véanse, por ejemplo, los trabajos de Locke, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, León Tolstoi, Ellen Key…) Sin embargo, dada la naturaleza de este trabajo, consideramos excesivo dar entrada a un análisis de todas ellas. Estimamos que las obras relacionadas configuran un panorama general y suficientemente orientador para dar respuesta al objetivo de este primer apartado.

15. Uno de los máximos representantes del activismo es sin duda Dewey (1859-1952), con su famoso *Learning by doing*; con una gran repercusión en la Escuela Nueva y en los movimientos posteriores de renovación pedagógica (véase el caso, por ejemplo, de la Institución Libre de Enseñanza en nuestro país). Para Dewey (1967: 87) "la educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de la experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia siguiente".

mina la primacía de la acción, pero una acción *orientada*, *organizada*, *evolutiva*" (Alonso, Gallego y Honey; 1994: 28). Son también importantes las aportaciones de Ausubel (1968) desde su teoría sobre *el aprendizaje significativo*. En este sentido, podemos decir que el alumno aprende de forma significativa (un tipo de aprendizaje de mayor calidad para la vida del sujeto que el producido de forma mecánica o repetitiva) cuando es capaz de establecer relaciones internas entre los nuevos conocimientos adquiridos y sus propias estructuras cognitivas elaboradas con anterioridad a este proceso. Desde estas coordenadas, las estrategias docentes deben facilitar: a) Por un lado, la reflexión consciente y activa de los estudiantes en la construcción personal de su conocimiento. b) Por otro, los recursos y procedimientos necesarios para responder con ciertas garantías de éxito a las demandas de las tareas de aprendizaje.

Estos planteamientos estratégicos para un aprendizaje significativo-constructivista, junto con las teorías desarrolladas por otras líneas de investigación complementarias a ésta (Bruner y el aprendizaje por descubrimiento, 1960; Vygotsky y su descripción de la zona de desarrollo, 1979), han contribuido a considerar al *alumno* como un *procesador activo de la información* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A comienzo de los años ochenta aparecen nuevas corrientes de investigación de carácter más cualitativo (Marton y Svensson, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983; Biggs, 1993), donde los *aspectos contextuales* (experiencias previas de los estudiantes, el ambiente de la realidad educativa, el tipo de enseñanza recibido por el sujeto que aprende, la propia percepción, los estilos cognitivos personales, etc.) adquieren un gran protagonismo para la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con todo, y de acuerdo con los planteamientos teóricos expuestos hasta ahora (véase Fig. 1), nos resulta difícil determinar si las estrategias didácticas que surgen y se recomiendan en el seno del nuevo escenario universitario para la mejora de la práctica educativa pueden considerarse totalmente novedosas e innovadoras o, por el contrario, si simplemente son el reconocimiento formal de modelos mucho más antiguos. Así la cuestión, entendemos que cualquier proceso emprendido para transformar e innovar la enseñanza requiere de una aproximación crítica a las diferentes aportaciones habidas en este ámbito, generando conocimiento sobre y desde ellas, y planteándonos siempre la búsqueda de soluciones creativas y coherentes con la realidad histórica en la que nos hallamos inmersos y hacia la que nos proyectamos: la Universidad del siglo XXI.

CONTEXTO HISTÓRICO	TEÓRICOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS
EDAD ANTIGUA	CONFUCIO	Guiar al alumno hacia la autorregulación. Comprenderse con plenitud.	Personalizadoras, creativas, de procesamiento de información.	Fábulas, anécdotas, parábolas, la interrogación, la ejemplificación, palabras clave, etc.
	SÓCRATES	Aprender de forma autónoma.	La Mayeútica (Creativa, por descubrimiento, de tratamiento de la información, personalizadora, socializadora).	Interrogación didáctica, la objeción, la exhortación, el diálogo analógico, etc.
	PLATÓN	Poner al alumno en condiciones de recapitular el conocimiento previo. Conocer la capacidad del alumno antes de su educación.	Individualizadoras, por descubrimiento, socializadoras, tratamiento de la información.	La observación, los diálogos, la discusión dirigida, la analogía, etc.
	ARISTÓTELES	Orientar al alumno hacia la construcción activa de su propio conocimiento.	Tratamiento de la información, creativas, personalizadoras.	La intuición inmediata, la demostración, la inducción lógica.
	CICERÓN	Potenciar la capacidad de autoconocimiento	Personalizadas, por descubrimiento, individualizadoras.	La autoevaluación, la observación, la planificación, la orientación, etc.
	QUINTILIANO	Favorecer un aprendizaje autónomo. Generar un clima social positivo	Personalizadoras, individualizadoras, socializadoras, creativas.	Refuerzo Vicario, la evaluación diagnóstica, la adaptación, la credibilidad, etc.

Fig. 1. Aproximación histórica al concepto de estrategia didáctica: Principales aportaciones (selección).

CONTEXTO HISTÓRICO	TEÓRICOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS
EDAD MEDIA	SAN AGUSTÍN SAN ISIDORO HUGO DE S.VICTOR SANTO TOMÁS DE AQUINO	Conocer el contenido del material de aprendizaje. Aumentar la capacidad de memoria en el estudiante. Activar los mecanismos de recuperación de información. Alcanzar el "verdadero" conocimiento.	Tratamiento de la información, de repetición, organización, elaboración y recuperación de conocimiento.	La lección, el comentario de texto, la discusión dirigida, el coloquio, la interrogación dirigida, mnemotécnicos, etc.
EDAD MODERNA	VIVES	Desarrollo personal del educando. Atender a las capacidades del sujeto que aprende.	Individualizadas, personalizadas, creativas.	El diálogo analógico, la interrogación didáctica, la autoevaluación, el diagnóstico, la adaptación y la orientación, el refuerzo vicario, etc.
	COMENIUS	Orientar la enseñanza en función del aprendizaje del alumno (desarrollo psicológico).	Individualizada, personalizada, por descubrimiento, tratamiento de la información.	Organización escolar, la observación, la resolución de problemas, la adaptación, etc.
	ROUSSEAU	Respetar el desarrollo natural de educando. Facilitar el aprendizaje autónomo.	Individualizada, personalizada, por descubrimiento, tratamiento de la información, socializadoras.	La observación, el error y el silencio, la resolución de problemas, la interrogación, la analogía, el juego, el aprendizaje entre iguales ...
EDAD CONTEMPORÁNEA	ESCUELA NUEVA: DEWEY, DECROLY, CLAPARÈDE, MONTESSORI, ...	Preparar para la vida. Aprender por medio de la acción. Desarrollar una enseñanza paidocéntrica. Favorecer la formación social.	Individualizada, personalizada, por descubrimiento, creativas, tratamiento de la información, socializadoras.	Enseñanza por medio de fichas, contrato programa, trabajo en equipo, discusión dirigida, enseñanza programada, resolución de problemas, la simulación, el juego, etc.

Fig. 1. Aproximación histórica al concepto de estrategia didáctica: Principales aportaciones (*continuación*).

1.2. Clarificación terminológica: El concepto de estrategia y conceptos afines.

Hasta aquí hemos visto cómo el concepto de estrategia ha estado tradicionalmente vinculado al campo del conocimiento de la didáctica, al modo singular de abordar situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje. Sin abandonar esta perspectiva histórica de carácter general, ahora consideramos conveniente esclarecer y delimitar, aunque sea brevemente, el significado que toma este término en el nuevo contexto educativo.

Esta tarea no resulta nada fácil, pues como afirma Pozo (1999: 307) "posiblemente desde los tiempos remotos de la Torre de Babel no se conoce un dominio en que se utilicen tantas lenguas y palabras distintas para referirse a lo mismo". En este sentido, una lectura rápida sobre los últimos trabajos realizados en torno a la calidad de la enseñanza superior y la formación didáctica del profesorado universitario basta para darse cuenta de la multitud de matices y usos que comprende dicho concepto. Más aún, en determinadas ocasiones, términos muy relacionados como *«estilo»*, *«estrategia»*, *«método»* y *«técnica»* son utilizados indistintamente, como sinónimos, o de forma confusa. Así, ante la gran ambigüedad y diversidad semántica existente en torno a las estrategias didácticas, hemos seleccionado algunas definiciones ofrecidas por teóricos y estudiosos relevantes en este campo que nos ayuden a establecer diferencias significativas sobre dichos conceptos, así como a comprender con mayor profundidad el papel que juega la estrategia en relación con ambos términos.

En primer lugar, resulta interesante partir de la distinción de los términos *«estilo»* y *«estrategia»*, expresiones ambas que suelen encontrarse con frecuencia en las investigaciones como sinónimas y que por esto mismo se prestan a equívocos. Para Bisquerra (1999: 456) una de las diferencias más claras entre estos términos es que mientras *el estilo se centra en la persona*, la estrategia lo hace en la tarea. De este modo, define el estilo como "cualquier patrón de comportamiento que una persona adopta para abordar un tipo particular de tarea. El estilo hace referencia a la particular forma de ser de la persona. Se trata de un rasgo consistente y estable de la forma en que una persona atiende, percibe y piensa".

En esta misma línea de pensamiento, para Keefe (1988. Cit. por Alonso, Gallego, y Honey, 1994: 48) cuando hablamos de *estilos de aprendizaje* nos referimos a "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje". En sintonía con estos planteamientos, Torre de la y Rajadell (1995: 458) se refieren al *estilo de enseñanza* como la "tendencia prevalente del docente al planificar, ejecutar y evaluar la acción formativa".

Puede decirse, por tanto, que estas preferencias personales nos *predisponen* a adoptar unas determinadas estrategias durante la actividad didáctica. Es

decir, nuestros estilos se corresponden generalmente con los *modos característicos* mediante los que procesamos la información (estrategias cognitivas), sentimos o nos comportamos (estrategias socioafectivas) en situaciones diversas de enseñanza y aprendizaje. Además, al tratarse de una serie de características o factores relativamente estables en la persona (no inamovibles), según avanzamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos descubrir mejores formas de afrontar las diversas tareas educativas, enriqueciendo de este modo los propios estilos personales durante la actividad didáctica.

Siguiendo con esta argumentación, es preciso en este momento recordar la naturaleza de la palabra «*estrategia*». En el mundo griego antiguo, donde tiene su origen, guardaba relación con la persona encargada de *planificar* y *dirigir* las operaciones militares (el *strategos*), de tal manera que se consiguiera garantizar la seguridad del Estado. Para dar respuesta a tal *fin*, resultaba importante que los agentes implicados en su desarrollo fueran *conscientes* de los resultados deseados en cada una de las fases del proceso, *dominaran los diferentes procedimientos* o *tácticas* que su puesta en práctica requería, así como tomaran decisiones sobre los *recursos* necesarios para acometer dicho plan (*logística*).

De acuerdo con este planteamiento, en la actualidad podríamos considerar las estrategias didácticas como "formas secuenciadas de proceder para alcanzar unos objetivos formativos" (Rajadell 1995: 404). En esta misma línea, Justicia (1996: 367) define las estrategias como "procedimientos cognitivos que aplicamos a las tareas y que nos permiten conseguir una meta". Otros autores como Benedito, Ferreres e Imbernón (1999: 759) hablan de un "conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de objetivos preestablecidos durante el proceso educativo".

Muy interesante, para el ámbito que analizamos, nos parece la aportación de Monereo (1998: 27) al resaltar el *carácter intencional y consciente* de las estrategias. Aplicado al aprendizaje, podemos decir que las estrategias son "procesos de toma de decisiones (*conscientes* e *intencionales*) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

Desde esta misma perspectiva, Pozo (1999: 300-301) considera la estrategia como "un *uso deliberado* y *planificado* de una secuencia compuesta de *procedimientos* dirigida a alcanzar una *meta* establecida. En este sentido, el dominio estratégico de una tarea requerirá previamente un dominio técnico, sin el cual la estrategia no sería posible".

En coherencia con todo lo expuesto, Beltrán (1996a: 393) aporta ideas clarificadoras al relacionar las estrategias con un "*conocimiento* llamado *procedimental* (conocimiento *cómo*), que hace referencia a cómo se hacen las cosas (por ejemplo, cómo hacer un resumen). De esta forma, se distingue de

otra clase de conocimiento llamado declarativo (conocimiento *qué*), que hace referencia a lo que las cosas son (*qué* es un resumen)"[16].

Todos estos matices nos permiten considerar que una estrategia no se traduce en la mera aplicación de procedimientos específicos, sino que requiere un ejercicio *de reflexión activa* sobre la propia tarea. Así "los estudiantes pueden usar una técnica a ciegas sin aplicarla estratégicamente en el procesamiento de la información. Una técnica sólo se convierte en estrategia si se sabe cuándo, dónde y cómo emplearla" (Mayor, Suengas y González 1993: 93).

Desde estas mismas coordenadas, Torre de la (2000: 114) nos precisa que "la adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia". La reflexión sobre el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. Siguiendo estos planteamientos, resulta difícil de encajar la idea de que el éxito de una estrategia en una determinada realidad obtendrá los mismos resultados en otra situación diferente (aún siendo dentro del mismo contexto institucional). En consecuencia, este autor define la estrategia como "procedimiento adaptativo –o conjunto de ellos- por el que organizamos secuenciadamente la acción en orden a conseguir objetivos formativos" (p. 115).

Por tanto, sentado todo lo anterior, entendemos la *estrategia* como un conjunto de *decisiones* sobre los *procedimientos* a emprender y sobre los *recursos* a utilizar en las diferentes *fases* de un *plan de acción* que, organizados y secuenciados coherentemente con los *objetivos* pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar respuesta a la *finalidad* última de la *tarea* educativa (docente/discente). Desde estas coordenadas, para alcanzar unos objetivos didácticos, la estrategia necesitará del uso selectivo de unos procedimientos más o menos complejos de acuerdo con las exigencias y las características de la tarea. De hecho, el uso eficaz de una estrategia dependerá en buena medida de la selección adecuada de estos procedimientos. "Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta" (Coll, 1987: 89).

Retomando los distintos procedimientos que puede incluir una estrategia, podemos distinguir entre ellos *dos tipos básicos* en función de su complejidad: los «*métodos*» y las «*técnicas*». "Etimológicamente un método es un camino para llegar a un fin (…). Un método de enseñanza supone, por tanto, unos objetivos, seleccionados, clasificados y secuenciados por medio de alguna estrategia conocida" (Soler y otros, 1992: 69). Ahora bien, entendemos que el recorrido de este camino que supone el «método» puede realizarse a través de dis-

---

16. La distinción entre el conocimiento declarativo y el procedimental resulta un tema de máximo interés en los estudios realizados desde la psicología cognitiva de los años ochenta (Anderson, 1985), resaltando sus implicaciones educativas durante la actividad didáctica en el aula.

tintas actividades, que comportan cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo (véase, por ejemplo, el Método de Caso, la Investigación-Acción, el Método de Trabajo por Proyectos, la Discusión Dirigida, etc.). En este caso hablamos de un tipo de *procedimiento abierto* o *heurístico* que nos guía en las acciones que hay que seguir pero no garantiza la consecución del resultado. "Así, se considera que un método no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre las que también encontramos las ya mencionadas técnicas" (Monereo, 1998: 21).

Abundando en esta misma línea, Bisquerra (1999: 448) considera que "un método puede estar constituido por un conjunto de técnicas". En este sentido, por ejemplo, dentro de las denominadas estrategias socializadoras podemos seleccionar la Discusión Dirigida como método de enseñanza y ésta, a su vez, puede incluir una selección de técnicas concretas en función de los objetivos establecidos por el docente. Desde esta perspectiva, ¿qué son entonces las *«técnicas»*[17]?

"En la actualidad, el sentido de técnica ha quedado reservado a los procedimientos de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método científico" (Pérez Serrano, 1998: 224). Así podemos definir las «técnicas» como unos procedimientos de actuación específicos que, realizando de forma correcta todas sus fases, pueden asegurarnos el éxito de la tarea. "Parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, respondan a una caracterización algorítmica" (Monereo, 1998: 21). Siguiendo con el ejemplo anterior, donde aludíamos a la Discusión Dirigida como una práctica metodología al servicio de las estrategias socializadoras, podemos utilizar durante su desarrollo *técnicas* específicas como el Cuchicheo o Diálogos Simultáneos para garantizar la participación activa o, de la misma manera, la técnica de Phillips 6/6 para ampliar las interacciones entre los miembros de un grupo-clase de reciente formación.

En conclusión, si intentamos relacionar y dar sentido a las diferentes concepciones indicadas con anterioridad en el ámbito de la didáctica (Fig. 2), podemos encontrar un primer nivel relativo a las *finalidades* educativas de la propia Institución o Centro. Entendemos que éstas deben ser/son un estímulo que incita y orienta a los diferentes agentes educativos (principalmente a los profesionales docentes y estudiantes) hacia la consecución de unas metas u objetivos. Así, pues, la finalidad supone un primer proceso de reflexión y diag-

---

17. El término técnica proviene del griego Technikos. Desde el punto de vista etimológico, la base semántica de este concepto procedimental la podemos encontrar en el vocablo «techné», estrechamente relacionado con los procesos de habilidad manual. Con los avances de la ciencia helénica, la técnica como concepto tomó múltiples vertientes y con ello enriqueció notablemente su significado.

nóstico en cuanto puede justificar y sustentar en parte la toma de decisiones durante el diseño del plan de acción. Los *objetivos* (docentes/discentes) conducen al sujeto protagonista, influenciado por una serie de *factores personales* (estilo de enseñanza/aprendizaje, experiencia previa, motivación, formación, etc.) y *socio-culturales* de la realidad contextual donde se ejercita (clima relacional, naturaleza del contenido de la materia, recursos y medios disponibles, etc.), a adoptar determinadas *estrategias* durante su actividad didáctica. La puesta en práctica de estas estrategias supone la planificación reflexiva (antes de emprender la acción) y el control activo (durante y después de la propia acción formativa) de un conocimiento *procedimiental* más o menos complejo (*métodos* y *técnicas*) según la situación y los resultados deseados en la tarea educativa.

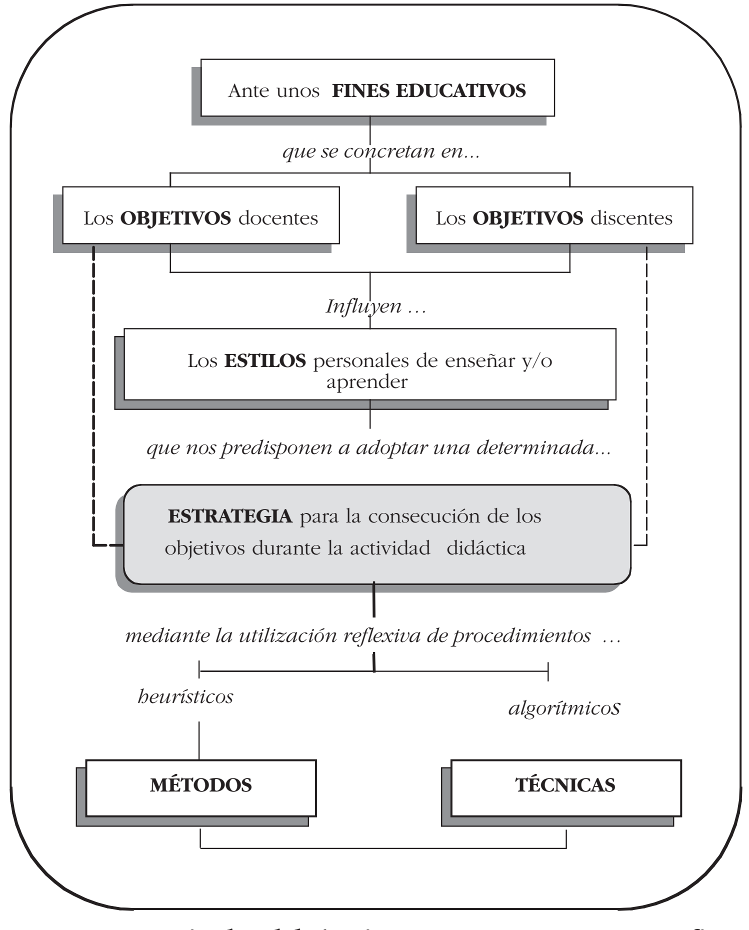


Fig. 2. Esquema organizador del término *estrategia* y conceptos afines relacionados durante la actividad didáctica.

Capítulo II. Aportaciones de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario

En este apartado tratamos de analizar de forma concisa las grandes líneas o corrientes de investigación que se han centrado en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario, procurando prestar especial atención tanto a sus resultados como a sus implicaciones educativas en la actividad didáctica universitaria. Desvelar diferentes modelos y métodos de investigación sobre la enseñanza universitaria lleva consigo la posibilidad de descubrir el significado y el valor de los principales factores o variables que interactúan e influyen durante la práctica educativa y, en su caso, reconocer el marco teórico desde el que establecer los parámetros básicos para construir conocimiento en el nuevo escenario del aula universitaria.

En este sentido, y aunque pueda resultar injusto sintetizar con demasiada simplicidad los trabajos y experiencias desarrolladas en esta dimensión universitaria, abordamos su análisis a partir de los dos paradigmas[18] básicos y dominantes en la investigación sobre enseñanza en la educación superior: el *positivista* y el *naturalista*. En nuestra opinión, cada una de estas formas de enfocar el estudio de *la práctica* en el aula no deben contradecirse; por el contrario, pensamos que ambas pueden complementarse y enriquecerse mutuamente. “En realidad, cada una de las distintas interpretaciones ha nacido a causa de las limitaciones que presentaba la interpretación anterior, con la pretensión de superarlas, pero integrando, a su vez, los logros anteriormente conseguidos” (Beltrán, 1999: 18).

---

18. En nuestro trabajo, siguiendo la tesis defendida por Pérez Serrano (1998: 17), el término *paradigma* guarda relación con un conjunto singular de creencias y actitudes de investigación, formas de pensamiento compartidas por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. Desde estas coordenadas, cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo *qué es* la investigación, *cómo* abordar la investigación y *para qué* sirven los hallazgos obtenidos durante este proceso investigador.

2.1. El paradigma positivista: resultados e implicaciones educativas.

Este tipo de investigación educativa, de gran tradición en el ámbito anglosajón, se caracteriza por una clara *intención cuantitativa*. Su principal interés se centra en *describir*, *explicar, controlar o predecir* de forma objetiva las variaciones de la actividad didáctica durante el proceso formativo, así como los resultados de dicha acción educativa. No obstante, si tenemos en cuenta su evolución histórica podemos distinguir a su vez dos líneas fundamentales de acción que parten de enfoques y parámetros de investigación diferentes (Hernández Pina, 1996: 35): la *conductista* y la *cognitiva.*

a) Perspectiva conductista:

En el ámbito de la enseñanza universitaria, una parte importante de los trabajos y estudios que se hicieron desde los años treinta podemos incluirlos en una primera corriente denominada *presagio-producto*. A grandes rasgos, y según esta primera tradición investigadora de naturaleza conductista, las características de entrada de los profesores (tales como la capacidad, la personalidad o los propios valores socioculturales) pueden considerarse *condicionantes* fundamentales de los resultados o logros en el aula. Desde estas coordenadas, el interés científico debía centrarse en la identificación de aquellas *cualidades* del profesorado eficaz (variables presagio) que se relacionaran de modo significativo con un mayor rendimiento académico, la satisfacción de los alumnos o la mejora de una habilidad específica en los estudiantes (variables producto).

Los resultados de estos estudios experimentales (como los reseñados, por ejemplo, en Dunkin, 1985; Gilbert, 1983; Medley, Coker y Soar, 1984) muestran en algunos casos correlaciones positivas entre determinados rasgos de personalidad del profesorado (objetividad, empatía, sensibilidad interpersonal, flexibilidad, entusiasmo o expresividad docente[19]) y los resultados de los alumnos, si bien no controlan otras muchas variables que intervienen durante la actividad didáctica y que atenúan el valor o nivel de significación de estas correlaciones investigadas (las características personales del estudiante como procesador activo de la información, el carácter interactivo del proceso formativo o las variables relativas al propio contexto de aprendizaje).

19. Una buena muestra de la influencia de la variabilidad personal del profesor en los resultados obtenidos en el aula lo constituye el ya clásico y frecuentemente citado estudio de Naftulin, Ware y Donnelly (1973), conocido más comúnmente como el « *efecto Dr. Fox*». En este experimento, los investigadores presentaron a una clase un actor profesional como si se tratara de un prestigioso profesor llamado Dr. Myron L. Fox. Tras ofrecer una conferencia con gran expresividad y entusiasmo pero intencionalmente carente de contenidos relevantes, los alumnos manifestaron estar muy satisfechos con los contenidos aprendidos durante la conferencia.

Las limitaciones que presentaba esta primera tradición[20] y el desarrollo de nuevos estudios centrados en la conducta del profesor (Bloom et al., 1973; Borich, 1979; Gagné, 1970; Rotger, 1979), dieron lugar a una segunda corriente de investigación conocida como *proceso-producto* (Gage, 1963). En este sentido se subraya la importancia y necesidad de introducir nuevas *variables de orden procesual* (Dunkin y Barnes, 1986) con el ánimo de mejorar los modelos de investigación sobre enseñanza en la educación universitaria. Dentro de este esfuerzo, los trabajos iniciales consideran en su planteamiento el *comportamiento docente en el aula* (algo distinto de las aptitudes o características personales del profesor) como un factor clave y determinante de la conducta de los alumnos durante la actividad didáctica. En este contexto, la validez de la investigación para mejorar la calidad docente dependerá de la mejor identificación de aquellas conductas o destrezas específicas que caracterizan al profesor eficaz (variables de proceso) y que se correlacionan positivamente con el rendimiento académico del alumnado (variables de producto). De este modo, y a partir del *análisis conductual* de la realidad concreta del profesor en el aula, podrían señalarse una serie de *microcriterios de eficacia docente* (Gage, 1963) o indicadores para la mejora de la enseñanza (garantizados por su nivel de significación e impacto sobre el logro o conducta de los alumnos) de gran utilidad y repercusión en los programas de formación o entrenamiento docente. Bajo esta perspectiva, pueden englobarse un amplio número de programas de formación pedagógica del profesorado (Allen y Ryan, 1969; Flanders, 1970; Gerllach y Millward, 1989) elaborados sobre la base de competencias o acciones docentes seleccionadas en la investigación sobre el proceso-producto y orientados a la consecución de profesores eficaces.

Estudios y meta-análisis posteriores (Cohen, 1980, 1981; Gage y Needels, 1989; Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985; Murray, 1983), integradores de los hallazgos correlacionales más significativos obtenidos en los trabajos realizados desde esta concepción investigadora, llegaron a identificar un número importante de factores que incluían las conductas docentes más relacionadas con el comportamiento eficaz del profesor y con un mayor nivel de correlación positiva con las medidas del aprendizaje de los alumnos. Como ejemplos

20. Como puede observarse en la revisión realizada por Gage (1963) y Wittrock (1989) sobre los diferentes trabajos de investigación educativa en esta línea de análisis, los modelos de predicción y mejora del rendimiento académico a partir tan sólo de características o rasgos de personalidad del profesorado conducían a unos resultados altamente decepcionantes para la comunidad científica vigente en aquellos momentos. No obstante, y como afirman Aymerich y Gotzens (1999: 152), "el paradigma de la personalidad del profesor mantiene cierta vigencia en la actualidad, en la medida que algunos temas más destacados de la investigación psicoeducativa actual, como el estudio de la expresividad, la afectividad, el autoconcepto o los estilos de enseñanza, parten del interés por las características del profesor como elemento significativo en el desarrollo y mejora del proceso instruccional".

de estos factores conductuales cabría destacar *la claridad* del profesor en sus explicaciones (usa ejemplos concretos, repite ideas difíciles, usa gráficos y diagramas, ofrece apuntes claros, etc.), *la organización* en el desarrollo de la enseñanza (presenta los objetivos de aprendizaje, ofrece una visión panorámica de la lección, explica cómo se ubica y estructura cada contenido, etc.), *la utilización de medios* durante las clases (utiliza medios o materiales de enseñanza variados durante la actividad didáctica, utiliza recursos audiovisuales, sugiere aplicaciones prácticas, etc.) o *el ritmo* de la actividad docente (procede con pasos rápidos, hace resúmenes periódicamente de las ideas fundamentales, etc.).

Ahora bien, aunque esta segunda línea de investigación conductista ha tenido una gran repercusión e impacto sobre la enseñanza universitaria (desarrollo de métodos de formación docente, diseño y confección de instrumentos de medida para la evaluación de la función docente, programas de modificación de conducta docente, etc.), así como sobre la política de educación superior desarrollada tanto en el ámbito nacional como internacional (modelos y estrategias para el análisis de la calidad de la docencia en las instituciones universitarias, selección de indicadores de rendimiento académico universitario[21], etc.), la aparición de otros modelos o programas de investigación en la enseñanza hacen que se ponga de nuevo en cuestión las contribuciones de esta corriente para la mejora y optimización de los resultados de aprendizaje universitario.

El punto crítico parece converger en la *relativa influencia* de las conductas o experiencias docentes sobre los resultados del alumnado (Kulik y Kulik, 1979). ¿Cómo explicar que alumnos sometidos a idénticas experiencias docentes en el aula a menudo presentan diferentes conductas o resultados de aprendizaje? Algunas respuestas a esta cuestión subyacen de manera latente en el modelo de investigación propuesto por Dunkin y Biddle (1974. Cit. por Wittrock, 1989: 17), donde se pone de relieve la necesidad de contemplar otras *variables de contexto* que habían sido ignoradas hasta este momento (Fig. 3). De este modo, y en la medida en que parecen existir otros factores propios del contexto situacional donde se desarrolla la actividad didáctica (propiedades del alumno, clima social del aula, tamaño de la clase, naturaleza de la materia de aprendizaje, etc.) que condicionan el rendimiento académico al influir y mediar sobre el comportamiento del profesor y del alumno (Gimeno

21. La evaluación de la calidad docente universitaria que tiene sus inicios en las universidades norteamericanas, poco a poco va extendiéndose de forma generalizada a todas las universidades de Europa, resultando ser un tema prácticamente obligatorio para las instituciones universitarias de nuestro país. Buena prueba de ello es el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades desarrollado en España a partir del Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre. Asimismo, las opiniones y experiencias sobre la necesidad de usar indicadores o criterios de rendimiento apuntados por el Consejo de Universidades (1999) en España.

y Pérez, 1983), los modelos de investigación básicamente conductuales son más cuestionables y sus conclusiones habrá que interpretarlas en un marco más amplio de relaciones.

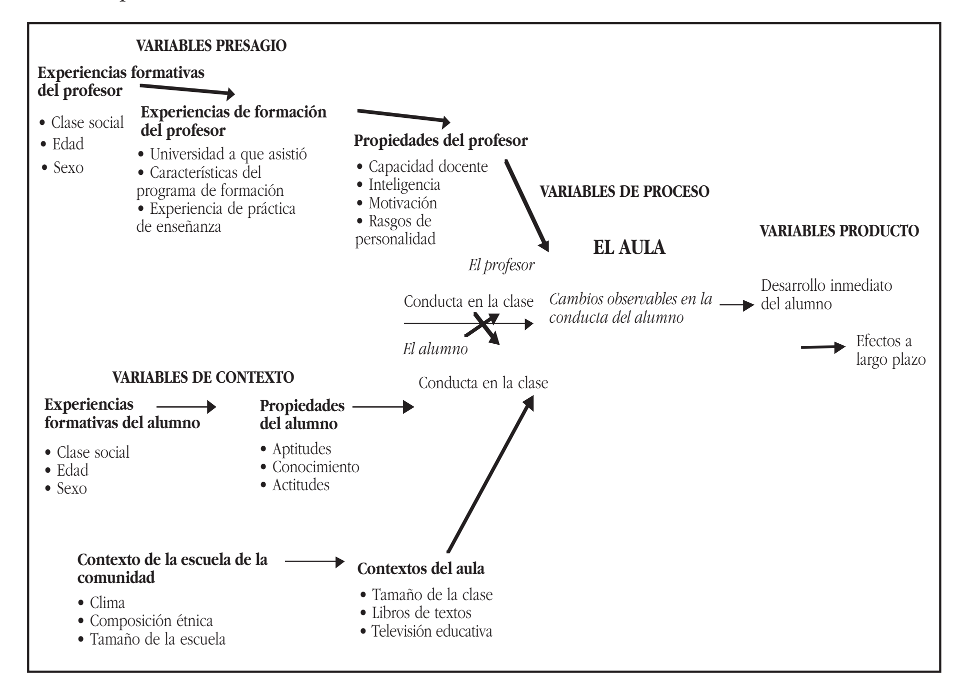


Fig. 3. Modelo para el estudio de la enseñanza en el aula, por Dunkin y Biddle (1974. Cit. por Wittrock, 1989: 16).

Estas premisas han llevado a numerosos investigadores a indagar sobre los posibles efectos contextuales en el resultado de la actividad didáctica. Uno de los estudios más conocidos a propósito de la relación entre el *tamaño de la clase* y los resultados de la actividad docente desde la perspectiva de los estudiantes es el realizado por Feldman (1984). A la vista de los resultados obtenidos en este estudio y otros similares (Cranton y Smith, 1986; Marsh, Overall y Kesler, 1979), se puede afirmar que el número de alumnos del grupo-clase influye principalmente en el grado de relación y en el nivel de participación de los alumnos. Otros trabajos se han centrado en la posible relación entre la *naturaleza de la asignatura* y los resultados académicos (Marsh, 1980, 1984), concluyendo que existe entre los estudiantes un mayor grado de satisfacción con la actividad docente desarrollada en asignaturas optativas que en aquellas otras de carácter obligatorio para los alumnos. En este sentido, el *interés* y *motivación del alumno* por la asignatura tiene como resultado un mayor rendimiento académico y satisfacción con la tarea docente (Marsh,

1987). Del mismo modo, esta actitud positiva de los alumnos hacia la materia de aprendizaje favorece un *clima social* más favorable en la clase e influye sobre la eficacia docente (mayor rendimiento académico).

La aparición de nuevas líneas de investigación más interesadas en la conducta de los alumnos que en la de los profesores, así como el interés por describir los procesos mentales que activan los agentes educativos de modo consciente e intencional durante la actividad didáctica, marcan una etapa de transición de perspectiva en una comunidad científica más preocupada por explicar los fenómenos que se producen en el contexto educativo de la clase (Villar, 1990).

b) Perspectiva cognitivista:

A partir de la década de los setenta, los nuevos planteamientos realizados por las teorías cognitivas sobre el *aprendizaje activo* y el *procesamiento de la información* del sujeto que aprende (Ausubel, 1968; Cook y Mayer, 1983; Dansereau, 1985; Piaget, 1967 y 1974; Weinstein y Underwood, 1982), motivaron un progresivo abandono de aquellos estudios de corte más conductista centrados en el comportamiento del profesor eficaz y desconsiderados con el papel del alumno (receptor pasivo de estímulos) durante el proceso formativo. La consideración de los estudiantes como parte activa y protagonista del proceso de construcción del conocimiento, permite abrir nuevas perspectivas de reflexión en el ámbito de la enseñanza superior que de otro modo no eran posibles.

Desde estas coordenadas, una primera investigación realizada por Cook y Mayer (1983) puso de manifiesto que los *resultados* de aprendizaje (referidos tanto a la cantidad como a sus cualidades) dependían de una secuencia de actividades u operaciones mentales internas que podían activar de modo consciente los estudiantes durante la actividad de estudio: por un lado la *selección* (1) y la *adquisición* del material informativo (2), que determinan la cantidad de aprendizaje del estudiante y, por otro lado, la *construcción* (3) y la *integración* (4), que se relacionan con la organización coherente de lo aprendido.

En este mismo marco, y de forma paralela a los estudios centrados en la actividad mental del alumno como sujeto que aprende, surgieron otras investigaciones interesadas por *conocer los procesos cognitivos que activa el profesor* durante su tarea profesional docente (Clark y Peterson, 1986; Doyle, 1977; Jackson, 1975; Peterson y Clark, 1978). La nueva investigación sobre el pensamiento del profesor critica la descontextualización del comportamiento docente realizada por la tradición conductista. Frente a la visión del profesor como un sujeto que debe reproducir unidades objetivas de comportamiento estándar, previamente seleccionadas por la investigación científica por su nivel de relación con la eficacia docente, la nueva perspectiva cognitiva reconoce al profesor como un *profesional reflexivo activo* (Clark, 1986) que toma decisiones conscientes e intencionales según las circunstancias y el contexto situa-

cional cambiante en el que tiene lugar la actividad didáctica y expresa sus pensamientos (creencias, valores, teorías) a través de sus actos (Borko y Shavelson, 1988).

De los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas (Peterson y Clark, 1978; Doyle, 1977) se derivan nuevos planteamientos en los programas de formación didáctica del profesorado, orientados a desarrollar habilidades cognitivas vinculadas con su función docente (búsqueda de información acerca de los alumnos y elementos o factores que configuran el contexto singular del aula, la planificación docente sobre la base de esta información, la selección y utilización de estrategias de enseñanza adecuadas a cada situación de aprendizaje, etc.), así como a favorecer un mayor grado de implicación del profesorado en procesos de reflexión continua sobre su propia práctica educativa. El desarrollo de la reflexión como estrategia de formación docente toma especial importancia a partir de los resultados obtenidos en los estudios sobre las creencias y constructos personales del profesor (Carter y Doyle, 1995). En esta línea de investigación del pensamiento del profesor, parece aceptarse que las *creencias o expectativas docentes*[22] sobre los estudiantes y lo que constituye una buena enseñanza están relacionadas con las acciones que se llevan a cabo durante la actividad didáctica e influyen, a su vez, en el rendimiento académico (Harris y Rosenthal, 1986; Rosenthal, 1993).

Por otra parte, y sobre la base de estos planteamientos, surgen otros programas desde el propio contexto curricular-instructivo interesados en identificar y desarrollar *secuencias de actividades u operaciones mentales* en los estudiantes directamente implicadas en los resultados de aprendizaje. En este sentido, cabría destacar los diferentes estudios y experiencias dirigidas por Dansereau (1979, 1985) con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje en el aula universitaria. Las conclusiones obtenidas de estos trabajos muestran que los estudiantes que reciben una formación específica sobre estrategias en/desde el currículum universitario obtienen mejores resultados de aprendizaje durante su actividad de estudio, frente al grupo de alumnos que no han recibido este tipo de enseñanzas en el mismo contexto. Por otra parte, estos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de distinguir durante la práctica docente dos grandes tipos de estrategias según la tarea y el material objeto de

---

22. Sobre el influjo de las expectativas docentes en el aula pueden sacarse buenas conclusiones en la conocida obra de Roshental y Jacobson (1980). Estos autores expresan los efectos de las expectativas del profesor a partir del conocido mito griego de *Pygmalion y Galatea* que relata Ovidio en sus *Metamorfosis*. Dicho relato, por ejemplo, sugiere que *las ideas o creencias que los profesores tienen* por alguna razón (experiencias previas, información procedente de otros profesores, teorías personales, etc.) sobre sus alumnos terminan convirtiéndose en una especie de *clave profética* que generalmente se cumple. Por esta razón, resulta especialmente importante desarrollar procesos de reflexión y autoevaluación docente sobre las propias presunciones, de modo que se traduzcan en juicios fundamentados y contrastados científicamente.

aprendizaje: por un lado, las *estrategias independientes de contenido* (utilizadas de forma general por el estudiante en materias de contenido diverso) y, por otro, *las estrategias dependientes de contenido* (utilizadas para procesar la información de disciplinas muy concretas).

De acuerdo con estos resultados, *conocer cómo aprenden* los alumnos y establecer un plan racional de enseñanza capaz de *estimular las estrategias más adecuadas para aprender* los diferentes contenidos o materias curriculares, son dos importantes líneas de acción para afrontar cualquier proceso de mejora en el aula universitaria. Según los datos aportados por Luján, García y Hernández (1995: 25), estas propuestas son ya una realidad en prácticamente la totalidad de universidades norteamericanas y canadienses. Entre las medidas adoptadas por estas universidades, destaca la confección de *guías didácticas* por parte del profesorado para la optimización y mejora del aprendizaje en los alumnos durante su actividad de estudio. Según estos autores, la mayoría de las estrategias de estudio en la enseñanza superior abordan temas tales como *la planificación y organización* del tiempo de trabajo; la utilización de *estrategias de estudio activo* y el desarrollo de *estrategias de autorregulación* que implican una mayor toma de conciencia de las estrategias empleadas y el proceso seguido para aprender.

Desde estas coordenadas, y debido fundamentalmente al impacto educativo de estas experiencias universitarias, son numerosas los investigadores que se han interesado por la confección de instrumentos idóneos para la evaluación diagnóstica de las estrategias. En este sentido, cabría destacar el inventario *LASSI* (Learning and Study Strategies Inventory) diseñado por Weinstein, Palmer y Schulte (1987) para medir las estrategias de aprendizaje, así como otros aspectos motivacionales de los estudiantes universitarios. En el ámbito al que nos referimos, probablemente sea uno de los instrumentos más conocido y utilizado para analizar el comportamiento estratégico de los estudiantes. En su versión original consta de 77 ítems agrupados en diez subescalas relativas a los siguientes aspectos:

1. Control de la ansiedad (por ejemplo: "La preocupación por no hacerlo bien interfiere con mi concentración en los exámenes").
2. Actitud e interés acerca de la actividad académica (por ejemplo: "Para mí es muy importante el éxito académico").
3. Capacidad de concentración (por ejemplo: "A menudo me pasa que he estado leyendo, pero no me he enterado de qué se trataba").
4. Procesamiento de la información (por ejemplo: "Intento encontrar relaciones entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé").
5. Motivación (por ejemplo: "Leo los textos recomendados para mis asignaturas").
6. Control y distribución del tiempo (por ejemplo: "Al comenzar un período de estudio, organizo el trabajo para emplear el tiempo de la manera más eficaz").

7. Selección de ideas principales (por ejemplo: "Tengo dificultades para identificar los aspectos principales de lo que leo").

8. Autoevaluación (por ejemplo: "Mientras leo, paro de vez en cuando y repaso mentalmente o reviso lo expuesto").

9. Técnicas de estudio (por ejemplo: "Hago tarjetas, diagramas o tablas sencillas que resumen los materiales de la asignatura").

10. Estrategias de examen (por ejemplo: "Pienso sobre el significado de las preguntas de los exámenes antes de contestarlas").

Por lo que respecta a nuestro país, y desde esta perspectiva cognitivista, resultan interesantes los trabajos de investigación realizados bajo la coordinación de Bernad (1992, 1999) en el ámbito universitario. Entre sus objetivos destaca el esfuerzo por conocer cómo aprenden los estudiantes universitarios en el ámbito contextual-institucional donde se ejercitan[23], siendo éste el punto de partida para la confección de *Guías de Enseñanza-Aprendizaje* tendentes a la mejora de los rendimientos académicos en la realidad educativa investigada.

---

23. Estos estudios parten de la necesidad de ajustarse a los contextos académicos concretos en los que se produce el aprendizaje, considerando éste en el marco o con referencia a las disciplinas y programas curriculares. Entre los instrumentos de medida utilizados se encuentra la escala ESEAC (Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado; Bernad, 1999). Su contenido se estructura en siete dimensiones, que hacen referencia al comportamiento del estudiante en relación directa con los contenidos que aprende o procesa (*estrategias de procesamiento*) y, por otro lado, a su conducta personal durante el desempeño de la tarea, control o gestión de recursos y sentimientos personales, tales como los derivados del autoconcepto, la ansiedad, los intereses o la motivación (*estrategias de apoyo*).

APRENDIZAJE *(Afecta al concocimiento declarativo, procedimental y actitudinal)* ***Se manifiesta/despliega en 7 Dimensiones***
En relación con los CONTENIDOS APRENDIDOS **I DIMENSIÓN: Dominio general del tema** *(Comprensión-Planificación-Ejecución)*
II DIMENSIÓN: Dominio de lenguajes *(Representación)*
III DIMENSIÓN: Calidad de razonamiento *(Organización)*
IV DIMENSIÓN: Dominio de lenguajes *(Representación)*
V DIMENSIÓN: Nivel de abstracción *(Nivel de dominio)*
En relación con el CONTROL de sí mismo **VI DIMENSIÓN: Conciencia cognitiva** *(Metaconocimiento)*
VII DIMENSIÓN: Nivel de motivación-ansiedad *(Motivación)*

Fig. 4. Estructura de la *Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado*, por BERNAD (1999: 112).

De acuerdo con este mismo enfoque, Mayor, Suengas y González (1993: 169) diseñaron un *Modelo Tridimensional de Evaluación de la Metacognición* para poder explorar con detenimiento las estrategias adoptadas por estudiantes adultos, cultos y con supuesta alta capacidad metacognitiva. El cuestionario propuesto consta de 45 ítems relativos a tres macrocomponentes básicos de la metacognición (conciencia, control y autopoiesis) y en combinación con nueve dimensiones del proceso cognitivo: componentes (representaciones, procesos, funciones), tareas u objetivos (resolver la dualidad, descubrir o crear reglas, adaptarse) y modos o características (organización sistémica, flexibilidad y reflexividad). Desde esta óptica, cada ítem incluye cuatro respuestas (Fig. 5), tres de las cuales implican la existencia de metacognición y una que presupone que no se produce esa actividad metacognitiva; a su vez, cada respuesta puede graduarse en una escala de cinco categorías.

- Cuando atiendo, conozco, recuerdo o pienso en algo:	1	2	3	4	5
a) Tengo claro cuáles son mis metas y objetivos.					
b) Tengo buenas razones para hacerlo y, si no, las busco.					
c) Tengo conciencia de en función de qué lo hago.					
d) Simplemente lo hago, sin ocuparme de nada más.					

Fig. 5. Evaluación cuantitativa de componentes cognitivos a través del cuestionario propuesto por Mayor, Suengas y González (1993).

De manera similar, Román y Gallego (1994) confeccionaron cuatro escalas independientes con el fin de identificar el uso de estrategias generales de aprendizaje durante los procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de información (ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje). El campo propio de aplicación es el alumnado de Educación Secundaria; sin embargo, según afirman los propios autores, *puede ser ampliado al ámbito universitario*[24].

Junto a estos trabajos y de manera complementaria, podemos encontrar un planteamiento más estrictamente preocupado por explicar los *motivos* que influyen en el empleo de estrategias particulares de aprendizaje durante la actividad universitaria (Alonso Tapia, 2001; Gibbs, Morgan y Taylor, 1984; Monereo y Castelló, 1999; Pintrich y cols., 1991; Roces y cols.; 1999; Valle y cols, 2001). La evidencia empírica recogida en esta línea de investigación viene a demostrar correlaciones muy elevadas entre algunos factores motivacionales de los estudiantes y sus propias estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, cuanto más alta es la orientación motivacional del estudiante universitario hacia el aprendizaje menores son las dificultades que tiene a la hora de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje, lo cual se traduce en escasas dificultades para planificar su proceso de estudio, para diferenciar lo relevante de lo irrelevante, para controlar y regular su aprendizaje, y para comprender la información. Por el contrario, las dificultades se incrementan cuanto más alta es la orientación motivacional del alumno hacia el rendimiento (Valle y cols, 2001: 120).

Bajo esta misma perspectiva cognitiva, podemos destacar otro grupo de investigadores (Alonso, 1992; Dunn y Dunn, 1984; Hervás, 1998; Honey y Munford, 1986; Serrano, 1994) interesados en el estudio de los *estilos perso-*

24. En este sentido, encontramos experiencias recientes como lo demuestra el trabajo realizado por Justicia y Fuente de la (1999) en la Universidad de Almería.

nales de enseñanza y/o aprendizaje, por los que los agentes educativos expresan su *predisposición* a adoptar estrategias específicas durante la actividad didáctica. Algunos de los resultados obtenidos en estos trabajos (Dunn y Dunn, 1984: 11), ponen de manifiesto que los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la capacidad del profesorado en adaptar sus enseñanzas al modo preferente de aprender de sus alumnos correlacionan positivamente con el nivel de rendimiento académico en el aula. De este modo, la *atención a la diversidad de estilos de aprendizaje* se concibe como un indicador importante de calidad en las instituciones educativas.

Conclusiones similares podemos obtener a partir del estudio realizado por Alonso (1992) en nuestra realidad educativa universitaria[25]. En líneas generales, parece demostrarse que los aprendizajes en los estudiantes universitarios son de mayor calidad cuando se les enseña en consonancia con sus estilos preferidos. Asimismo, el perfil de aprendizaje del alumnado (activo, reflexivo, teórico y/o pragmático) varía significativamente según el tipo de centro o contexto académico donde se desarrolla la actividad didáctica. Entre otras aplicaciones, su diagnóstico nos permite diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza capaces de activar en los estudiantes modos de aprender de preferencia más baja y susceptibles de mejora para una realidad socio-laboral a la que tendrán que amoldarse continuamente. Sin duda alguna, estos trabajos nos invitan a reflexionar sobre la forma de enfocar la enseñanza: En lugar de plantearnos en primer lugar *cómo enseñar*, parece más interesante *partir de cómo aprenden los alumnos* en el contexto real donde se ejercitan.

Así con todo, los hechos descritos suponen un notable avance en el diseño y posterior desarrollo de acciones formativas para la mejora y optimización del aprendizaje universitario. Sin embargo, y pese al enorme esfuerzo de nuestras instituciones universitarias por mejorar la calidad de sus enseñanzas (Benedito y otros, 1988; Fernández Pérez, 1989; García-Valcárcel, 1993), la evolución de la investigación educativa sobre las estrategias utilizadas por el profesorado universitario durante su actividad docente no ha sido tan importante como las anteriores[26]. No obstante, si es verdad que la puesta en marcha

---

25. Esta autora, a partir del trabajo realizado por Honey y Munford (1986) en el ámbito de la formación de adultos, diseñó un cuestionario adaptado al contexto académico universitario español (CHAEA; Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje). Su objetivo era mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid, diagnosticando y analizando los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos y en las distintas Facultades.

26. Según los datos aportados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1999: 16), de las ciento quince investigaciones presentadas durante los años 1997 y 1998, tan sólo cinco de ellas se refieren al ámbito universitario. Asimismo, del cómputo total de investigaciones señaladas, sólo dos presentan cierta relación con nuestro tema de interés en el ámbito universitario y sólo una hace referencia a las estrategias de

del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades españolas (PNECU, 1995), junto con el proyecto de armonización de las estructuras educativas de Europa[27], han suscitado en los últimos años diferentes experiencias y estudios sobre el desarrollo de la enseñanza superior en nuestro país.

2.2. El paradigma naturalista: resultados e implicaciones educativas.

Por otro lado, y de acuerdo con la perspectiva cognitivista, cabría destacar otras corrientes de investigación *fenomenológicas*[28], *idiográficas* o *interpretativas*, preocupadas por conocer cómo los agentes educativos (en este caso estudiantes y profesores) experimentan e interpretan la realidad que construyen en interacción. Como indican algunos autores (Evertson y Weade, 1991; Hitchcock y Hughes, 1989; Villar, 1990) los procesos de toma de decisiones no se producen en un vacío, sino que tienen lugar en un *ambiente complejo de comunicación e interacción*, caracterizado tanto por un *contexto psicológico* (motivaciones, percepciones, estilos personales, valores, etc.) como por un *contexto ecológico* (condiciones del aula, recursos, exigencias administrativas, circunstancias externas, etc.).

Así, aparecen nuevas metodologías de carácter *cualitativo*, *interpretativo* y *crítico* (estudios etnográficos, longitudinales, de casos…) que abren nuevos cauces de profundización en el conocimiento del acto didáctico.[29] Desde esta óptica, más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias didácticas, se pregunta *por qué* los alumnos y profesores *se comportan de una manera determinada en el escenario singular del aula*, teniendo en cuenta el *significado* de los acontecimientos desde la *perspectiva de los parti-*

---

enseñanza (correspondiente su estudio a la Educación Primaria). Por otra parte, y según los datos aportados por el Informe Anual de la segunda convocatoria realizada por el PNECU (Consejo de Universidades, 2000: 20), en la actualidad parece existir "una preocupación latente por iniciar experiencias de docencia innovadoras utilizando recursos multimedia, técnicas audiovisuales, etc., dado que la clase magistral sigue siendo la principal estrategia docente utilizada, lo cual genera un cierto descontento, principalmente entre los alumnos, tal como queda reflejado en algunos informes de las distintas titulaciones evaluadas".

27. "La Declaración de Bolonia y su repercusión en la enseñanza superior europea". Jornadas celebradas en la Universidad de Barcelona, del 15 al 16 de febrero de 2000.

28. Para Pérez Serrano (1998: 216), la fenomenología implica el estudio en profundidad de cómo aparecen las cosas en la experiencia. Del griego *phainómenon*, lo que aparece, y *logos*, tratado.

29. En la actualidad, y por lo que respecta a España, "los trabajos cuya metodología se define como fundamentalmente cualitativa, junto con aquéllos en los que es considerada *mixta*, alcanza la mitad del total, algo realmente impensable hace una década" (CIDE, 1999: 18).

cipantes (Gimeno y Pérez, 1983). En este marco, es posible reconocer una importante línea de investigación educativa centrada en los *enfoques del aprendizaje* (Martón y Säljö, 1976; Ramsden, 1985; Entwistle, 1988; Biggs, 1989; Hernández Pina y otros, 1990; Trillo, 1999; Buendía y Olmedo, 2000), entendidos éstos como el resultado de la *interacción* entre la *percepción* de la realidad contextual y las propias *características* del sujeto que aprende (Fig. 6).

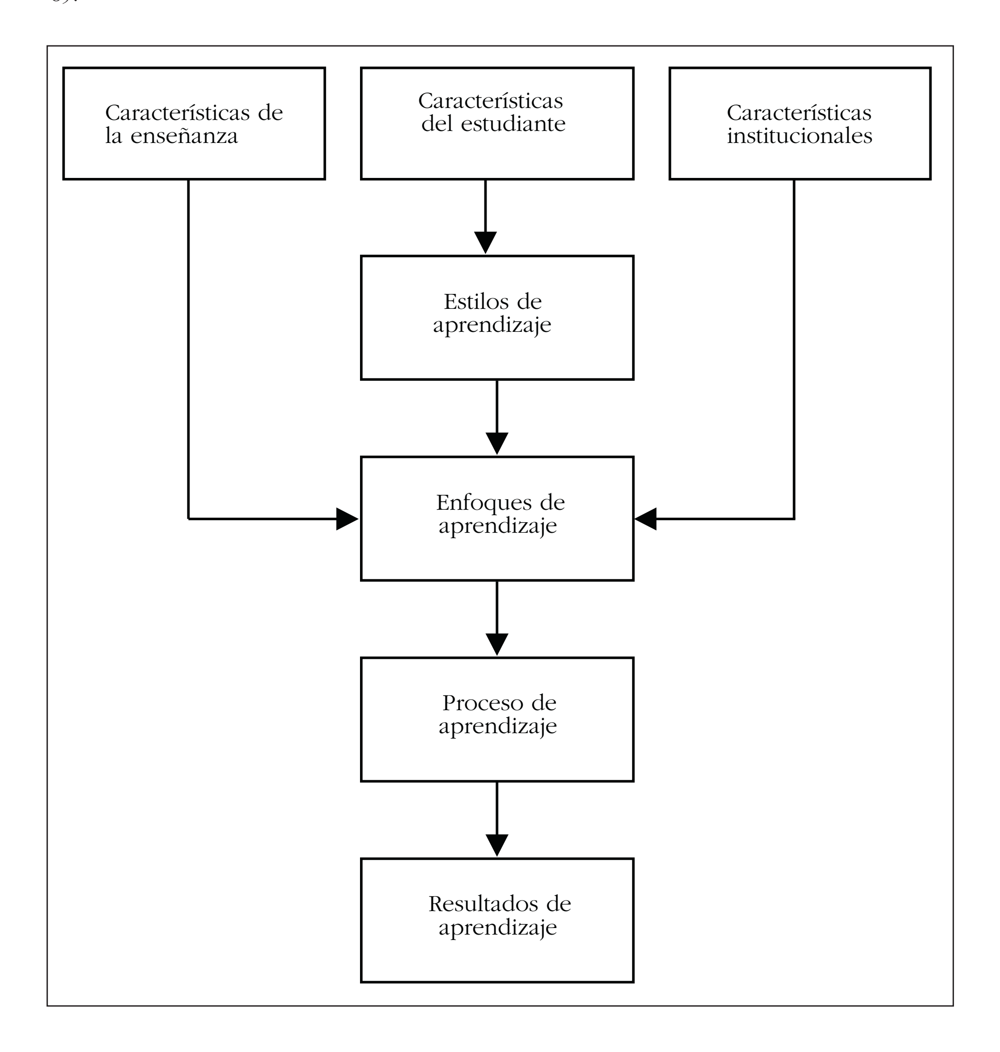


Fig. 6. El proceso de enseñanza-aprendizaje (Entwistle, 1986. Cit. por Hernández Pina y otros, 1990: 240).

A partir de los estudios realizados por Martón y Säljö (1976) sobre los diferentes *modos* de abordar la resolución de problemas, los *enfoques* de aprendizaje han tomado especial importancia para la comprensión de la actividad didáctica en el aula. Desde una *perspectiva cualitativa-naturalista*, estos autores analizaron cómo los estudiantes universitarios afrontan la lectura de trabajos académicos más o menos complejos. Utilizando la entrevista como técnica de investigación, encontraron diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora como consecuencia de lo que empezaron a denominar *enfoques de aprendizaje*. En este sentido, observaron dos enfoques fundamentales durante la actividad de estudio: uno *superficial* (estudiantes que se centran en la identificación y memorización de las ideas y los hechos, realizando un *aprendizaje mecánico* básicamente), y otro *profundo* (estudiantes que buscan las intenciones del autor, el significado, relacionando las nuevas ideas con sus conocimientos previos, realizando un *aprendizaje significativo*).

Otros autores (Biggs, 1989; Entwistle, 1988; Ramsden, 1985) han llegado a conclusiones semejantes en sus investigaciones, demostrando la existencia de hasta tres *enfoques* básicos de aprendizaje que *diferencian las estrategias* en función de la *concepción* subyacente del propio alumno sobre lo que es el aprendizaje y, como consecuencia de esta percepción y el estilo personal del alumno, la *forma particular de proceder* para afrontar la tarea concreta. Así, a los enfoques descritos con anterioridad (*superficial* y *profundo*), deberíamos añadir un tercero denominado *estratégico* o *de logro* (adoptado, generalmente, por aquellos estudiantes que pretenden alcanzar un alto grado académico)

Estos postulados parecen confirmarse en el trabajo realizado por Trillo (1999) en nuestro contexto universitario. Tras el análisis de los resultados, el autor llega a diferenciar tres enfoques distintos en el modo de afrontar el proceso de aprendizaje universitario:

1. *Enfoque superficial*: Por lo general, los estudiantes que adoptan este enfoque tienen como objetivo básico el *cumplimiento* de la tarea académica con el menor esfuerzo posible. La adopción de esta orientación predispone a los estudiantes a emplear *estrategias de procesamiento superficial y de bajo nivel de complejidad* (por ejemplo, memorización mecánica o repetición literal del material de aprendizaje). Así, la presencia de un nivel moderadamente alto de *motivación extrínseca* hacia el aprendizaje (por ejemplo, el estudiante que opta por una titulación que le asegure un trabajo o le evite problemas) suele ser la razón fundamental por la que estos estudiantes utilizan estrategias superficiales durante su actividad de estudio. En general, el aprendizaje se convierte en un acto de equilibrio entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado.
2. *Enfoque de logro*: A grandes rasgos, podríamos decir que los estudiantes que adoptan este enfoque tienen como principal objetivo conseguir los resultados académicos más altos posibles. Esta orientación hacia

metas de rendimiento (por ejemplo, obtener las mejores calificaciones o el mejor expediente académico de la manera más eficaz y eficiente posible) provoca cambios sustanciales en el comportamiento estratégico del estudiante durante su actividad de estudio. Así, por ejemplo, las estrategias de procesamiento varían de ser superficiales a profundas en función de las exigencias docentes y no tanto del verdadero sentido del aprendizaje. De este modo, podemos encontrarnos con estudiantes que aunque dispongan de estrategias cognitivas suficientes para afrontar con profundidad el material de aprendizaje, no lleguen a ponerlas en marcha porque sus profesores no se lo exigen o sugieren a través de la evaluación de la materia. En líneas generales, este enfoque se corresponde con un *comportamiento competitivo* del estudiante asociado con periodos de tensión y ansiedad durante la actividad académica.

3. *Enfoque profundo*: En líneas generales, se trata de estudiantes con una *orientación clara hacia el aprendizaje*. Sus objetivos se centran fundamentalmente en comprender el material de aprendizaje, abstraer significados, establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, buscar sus posibles aplicaciones. La presencia de un nivel moderadamente alto de *motivación intrínseca* hacia el aprendizaje predispone a estos estudiantes a utilizar estrategias complejas y de procesamiento profundo dirigidas a la consecución de los objetivos descritos con anterioridad. En general, suelen ser estudiantes con un alto grado de responsabilidad durante su actividad de estudio y comprometidos con las diferentes tareas académicas en el aula universitaria.

Por otra parte, y de acuerdo con esta misma perspectiva cualitativa, adquiere nuclear importancia la línea de *investigación-acción colaborativa* emprendida entre universidades de España y Chile (Torre de la y Barrios, 2000) *para el cambio e innovación de la enseñanza superior*. Con este proyecto denominado EDIFID (*Estrategias Didácticas Innovadoras para la Formación Inicial Docente*), se pretende integrar tres procesos pedagógicos vinculados al cambio, que habitualmente se presentan por separado en los estudios, como son: la formación del profesorado, la innovación educativa y la investigación de la propia metodología. Desde estas coordenadas, han surgido diversas experiencias de formación e innovación docente que, pese a ser realizadas en contextos o realidades educativas distintas, tienen todas ellas como punto de mira el objetivo común de la mejora de la calidad de la enseñanza a partir de *cambios sostenidos* en/desde la propia práctica en el aula.

Así la cuestión, y como resumen de todo lo expuesto hasta ahora, somos conscientes del numeroso conjunto de variables sobre las que se hace necesario incidir para un mejor conocimiento y comprensión de la actividad didáctica en el aula universitaria: *Variables* relacionadas con los propios *agentes educativos* (edad, conocimientos previos, objetivos personales, motivaciones,

estilos individuales de aprender/enseñar, percepciones, expectativas, etc.); *variables* relacionadas con la propia *institución educativa* (situación, contexto socio-cultural, finalidades, organización, estructura y contenido curricular, clima sociorrelacional, infraestructura, tipo de aulas, sistemas de evaluación, etc.); *variables* relacionadas con el *proceso* (tarea, estrategias adoptadas, procedimientos utilizados, tipo de recursos requeridos, etc.); *variables* relacionadas con el *producto* (rendimiento académico, grado de implicación en la tarea, nivel de satisfacción, promoción, impacto en el contexto socio-laboral, etc.).

Por último, indicar que todos estos factores (personales, socioambientales o propios de la actividad didáctica) se encuentran interrelacionados unos con otros, convirtiéndose así en un *complejo sistema interactivo* que debe ser analizado de forma singular en cada contexto educativo (Fig. 7). En este sentido, y ante el alto nivel de complejidad que presenta la realidad educativa, consideramos que las diferentes perspectivas estudiadas no deben ser entendidas como posturas enfrentadas o exclusivas; sino, más bien, como *líneas de acción complementarias* donde centrar nuestra atención para mejorar y construir conocimiento desde la práctica.

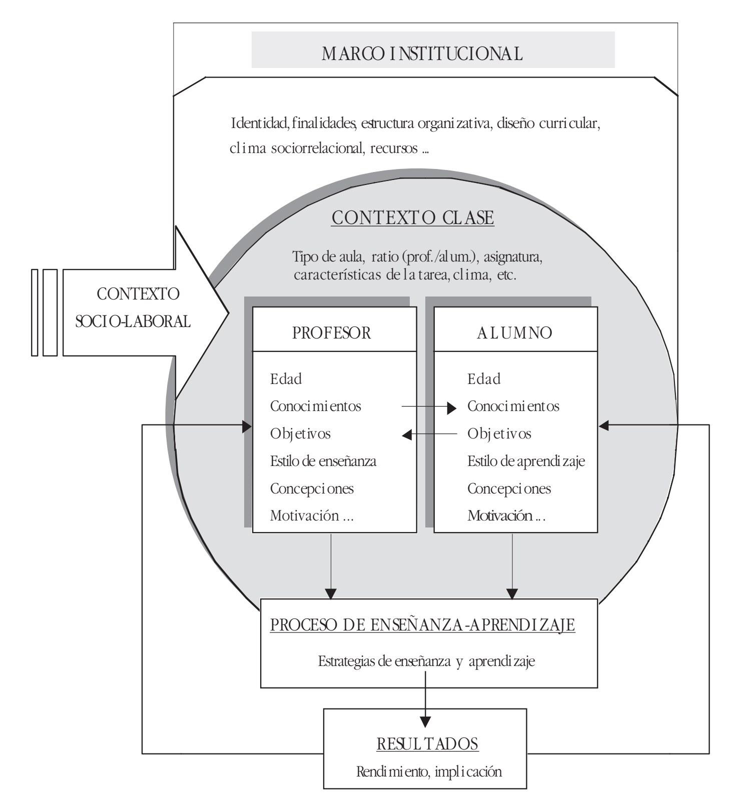


Fig. 7. Influencia de los factores personales y socio-ambientales en el desarrollo de la enseñanza.

Capítulo III. La formación del profesorado como estrategia de cambio e innovación de la enseñanza universitaria

Una de las cuestiones más importantes que se está planteando la Universidad actual es el modo de contribuir al desarrollo y la mejora de la educación superior (UNESCO, 1998). En este sentido, y por lo que respecta a nuestro país, las conclusiones finales obtenidas durante los últimos encuentros acontecidos sobre docencia universitaria[30] no pueden ser más clarificadoras al respecto: El cambio y la mejora de la enseñanza universitaria implica una enérgica política de *formación permanente del profesorado*, "que desde luego ha de versar tanto sobre aspectos científicos e investigadores como también sobre aquellos otros más directamente relacionados con la docencia" (Escudero, 1999: 139).

Tales recomendaciones nos llevan a una revisión de las *funciones actuales del profesorado universitario*, pues de estas funciones pueden deducirse las necesidades formativas específicas para el fomento de la excelencia educativa en todas y cada una de sus dimensiones. Según dispone la nueva Ley Orgánica de Universidades (Art. 47)[31], las *funciones básicas* que forman parte de la labor

---

30. Véanse, por ejemplo, las propuestas y conclusiones finales obtenidas en los siguientes encuentros:
- IX Congreso de Formación del Profesorado: "Formación y Evaluación del Profesorado Universitario". Cáceres, junio 1999.
- I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria: "La Calidad de la Docencia en la Universidad. Santiago de Compostela, diciembre 1999.
- I Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, junio 2000.
- XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Madrid, septiembre 2000.
- II Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Tarragona, julio 2002.

31. *Ley Orgánica* 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

del profesorado universitario son la docencia y la investigación. Más aún, se trata de dos facetas esenciales e inseparables a la profesión que requieren *actualización* y *perfeccionamiento continuo* a fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria[32]. Así las cosas, y en el marco de nuestras instituciones universitarias, cabría preguntarse ¿se vive la docencia y la investigación como dos funciones complementarias y consustanciales a la profesión del profesorado? ¿Son valoradas estas funciones con el mismo grado de interés e importancia?

En nuestro contexto universitario, y al menos durante los últimos años, parece fuera de toda duda la consideración generalizada de la investigación como la actividad que presenta mayor beneficio e incidencia para el desarrollo profesional del profesorado. Los méritos en los procesos selectivos del personal docente, en la propia promoción del profesorado, así como en la adquisición de fondos e incentivos para la innovación y el desarrollo de las diferentes áreas de conocimiento han estado tradicionalmente vinculados a la formación y productividad investigadora, pasando la formación y la calidad de la práctica docente a un plano secundario. "Quizás sea éste el problema más grave que encontramos hoy en la *enseñanza universitaria*: ni alumnos ni profesores estiman que la actividad docente les suponga ganancias claras y, en consecuencia, constatamos una progresiva devaluación de esta función. Para la mayoría de los alumnos, la enseñanza universitaria no les aporta los conocimientos y habilidades que requiere el mundo actual lo que les lleva a considerar los procesos de enseñanza como una «*cuestión de trámite*» para obtener unos diplomas. Igualmente muchos profesores consideran la docencia como una «carga» -*carga docente*- que conviene evitar ya que no aporta recompensas ni estímulos para el desarrollo profesional, ya que la excelencia académica se reconoce a partir de otros indicadores" (De Miguel; 1999).

Esta es una cuestión importante para analizar si realmente se pretende transformar la enseñanza superior, puesto que, ante el caso de una *norma* más o menos latente en la comunidad universitaria que prescribe que uno de los roles es más importante que el otro, lo normal es que el profesorado active mecanismos de distribución del tiempo y esfuerzo para desempeñar más intensamente aquel que es más premiado, con la consiguiente repercusión en su conducta e identidad profesional[33]. Las diferentes autoridades académicas,

---

32. A lo largo de la *Exposición de Motivos* de la citada Ley, se resalta en repetidas ocasiones como objetivo prioritario de las universidades: «garantizar la calidad del sistema universitario a través de un profesorado suficientemente cualificado para preparar personas capaces de afrontar los nuevos retos derivados de la nueva sociedad de la información y el conocimiento».

33. Desde estas coordenadas, y a fin de no desencadenar un *desdoblamiento profesional* (Luján y cols; 1995: 23), la función docente e investigadora deben plantearse como un todo indisoluble en la formación del profesorado universitario. Entendemos que la docencia tiene su razón de ser, fundamentalmente, en la investigación (incluida la que como pro-

preocupadas por mejorar la calidad de la docencia universitaria, deben ser sensibles a estos datos e institucionalizar *incentivos*[34] variados que propicien la revalorización de la función docente.

En la investigación descrita por Álvarez (2000) con profesores universitarios bien evaluados, un aspecto fundamental que está en la base de este reconocimiento y revalorización institucional de la función docente es la necesidad de potenciar un sistema de *formación pedagógica* adecuado a las exigencias y competencias requeridas para dicho ejercicio. Ahora bien, promover la formación pedagógica del profesorado como medida de mejora y profesionalización de la enseñanza superior requiere reflexionar sobre su planteamiento, su cultura, así como sobre su tradición universitaria. ¿Cómo se contempla la formación docente del profesorado en nuestras instituciones universitarias? ¿Cuáles son las creencias, las necesidades y los conocimientos profesionales del profesorado universitario con relación a su función docente?

A grandes rasgos, podemos afirmar que la *formación docente* del profesorado ha sido un problema que se ha planteado tardíamente (salvo tentativas aisladas) en las universidades españolas actuales[35]. Paradójicamente, mientras los primeros niveles del sistema educativo se caracterizan por un marco general que regula la formación inicial obligatoria para todas aquellas personas que aspiran a ejercer *la profesión docente*, el ámbito universitario carece de una reglamentación legal mínima a fin de garantizar la capacitación y el desarrollo

fesionales docentes debemos realizar en/desde nuestra propia práctica en el aula universitaria) y de aquí brota la comunicación didáctica. Ahora bien, como afirma Zabalza (2002: 108), debemos considerar que el simple hecho de poseer un alto nivel de excelencia en la actividad investigadora no garantiza el que la práctica docente resulte igualmente exitosa, porque se requieren distintos conocimientos y habilidades. Algunos estudios realizados en este sentido (Centra, 1983) parecen dejar claro que la relación entre productividad en investigación y calidad docente universitaria es prácticamente nula, o estadísticamente poco significativa.

34. En este sentido, cuando nos referimos a los «*incentivos institucionales*», hacemos nuestras las palabras de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995: 188) al referirse a éstos como “aquellos estímulos externos que provoquen, hagan aflorar y mantengan los motivos profesionales para que, de forma voluntaria, los docentes universitarios generen un proceso de mejora docente, investigadora y de gestión en el ámbito institucional donde lleven a cabo su labor”.

35. Como señala Cruz de la (1994:12), los programas de formación para la mejora de la docencia universitaria nacieron en el contexto de la preocupación de la evaluación de la calidad de la enseñanza y del uso responsable de los recursos disponibles. En este sentido, es a partir de la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (R.D. 1947/1995, de 1 de diciembre) cuando se plantea como tarea urgente en muchas instituciones establecer un sistema de formación de su profesorado con el fin de conseguir una efectiva mejora de la calidad educativa.

profesional del personal docente[36]. Esta paradoja hace que la Universidad ocupe un papel central en la formación inicial y en el desarrollo profesional continuo de sus propios profesores y, en consecuencia, asuma el compromiso serio de promover e incentivar todas aquellas dinámicas docentes que surjan en/desde el seno de sus departamentos para la formación, innovación y mejora constante en su trabajo profesional[37].

Por otra parte, no podemos ignorar ciertos *mitos* que permanecen todavía en la comunidad universitaria y que restan valor a la formación del profesor universitario como profesional y experto de la función docente. Entre ellos, por ejemplo, destaca la creencia bastante extendida de que *la experiencia docente* es la mejor maestra para alcanzar cotas altas de calidad en el desarrollo de la enseñanza. A efectos administrativos puede que sea así. Sin embargo, la investigación educativa (Genovard, Gotzens, Catelló, González y González, 1991) ha puesto de manifiesto que la experiencia, siendo un factor importante para el ejercicio profesional de la tarea docente, no parece ser garantía suficiente para una ejecución de calidad. Los profesores con experiencia obtienen buenos rendimientos especialmente en lo que se refiere a contenidos (conocimientos relacionados con la disciplina) y estructuras cognitivas (elaboración y organización del material informativo), pero no así necesariamente en lo referente a procesos cognitivos de evaluación, inferencia o *feed-back*. Por tanto, "el problema de la experiencia como índice de calidad docente, radica en que su medición en el tiempo de ejercicio profesional es exclusivamente cuantitativa, y no toma en consideración que el paso de los años *per se,* no necesariamente garantiza un progreso o mejora en la capaci-

36. Bien es cierto que con la nueva Ley Orgánica de Universidades se regulan una serie de medidas conducentes a la certificación y acreditación de la enseñanza (Título V), así como a garantizar los méritos docentes e investigadores en la selección y acceso del profesorado (Título IX). Sin embargo, también lo es que en ningún momento se hace mención al tipo de procedimiento que deberá seguirse para asegurar los conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes que el *oficio* de profesor requiere. Así, por ejemplo, podríamos preguntarnos, ¿qué «méritos» demuestran la competencia docente en la selección y promoción del profesorado universitario? ¿Cómo se contempla la formación inicial y permanente del profesorado a fin de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria? En principio, la única referencia a los méritos que garantizan la plena capacidad docente e investigadora del profesorado universitario la encontramos en el art. 56.1 cuando dice: "Los catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias tendrán plena capacidad docente y, cuando se hallen en posesión del título de Doctor, también plena capacidad investigadora".

37. En este sentido, el Artículo 9 de la citada Ley no puede ser más revelador: "Los Departamentos son los órganos encargados de coordinar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la Universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los Estatutos".

dad de un profesor" (Aymerich y Gotzents, 1999: 147). Con todo, podemos afirmar que el desarrollo de una enseñanza superior de calidad tiene unas exigencias profesionales que van más allá del conocimiento especializado de la materia y de una contrastada competencia investigadora en el ámbito científico al que se pertenece. Así, en un reciente artículo sobre la formación del profesorado universitario, Escudero Escorza (2003: 109) nos recuerda hasta siete tipos de conocimientos necesarios para cualquier profesor en su ejercicio profesional:

- Conocimiento disciplinar.
- Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes.
- Conocimiento del currículo, programas y materiales.
- Conocimiento didáctico del contenido.
- Conocimiento de los estudiantes y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura.
- Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos.

A partir de estas premisas, y ante la responsabilidad universitaria de diseñar y desarrollar sus propias *estrategias para la formación docente del profesorado*, nos preguntamos ¿cómo promover acciones de calidad encaminadas a la formación inicial, al perfeccionamiento y a la optimización de las competencias pedagógicas de los docentes en consonancia con las necesidades de nuestro contexto social-universitario? ¿Qué profesional docente deseamos para nuestra universidad? ¿Cuáles son las dimensiones básicas en la formación del profesional docente?

Si entendemos las *estrategias formativas* como un conjunto consciente, racional y coherente de decisiones sobre procedimientos a emprender y sobre recursos a utilizar, encaminados a conseguir unos objetivos definidos con anterioridad por la institución o los agentes implicados en un proceso de cambio e innovación, la propia Universidad debería empezar por dar respuesta a preguntas como las formuladas con anterioridad, a través de su proyecto educativo. Como afirma Escudero Muñoz (1999: 143), "cualquier política de formación en la Universidad obedece, al menos, a dos cuestiones sustantivas que han de precisarse: la primera de ellas tiene que ver directamente con el *modelo de Universidad*, como institución educativa, en el que se piensa, se valora y se pretende promover; el otro, con el correspondiente *modelo de profesor* por el que se apuesta y se pretende estimular y activar, entre otros mecanismos, a través, precisamente, de las políticas destinadas a su formación y desarrollo". Desde esta perspectiva, antes de planificar cualquier actividad formativa es importante reflexionar sobre su razón de ser, su finalidad en nuestro contexto universitario[38], sus objetivos e, incluso, empezar por definir el *perfil del profesional docente* deseado *para nuestra Universidad* (Fig. 8).

38. En esta misma línea de pensamiento, Imbernón (2000: 42) considera que "la formación en docencia universitaria es eminentemente contextual. No se pueden explicar los fenómenos educativos generalizando acciones en todos los contextos. La realidad universitaria (alumnado, culturas académicas, contextos, enseñanzas…) nos muestran que la interpretación de los fenómenos docentes debe contextualizarse en cada realidad".

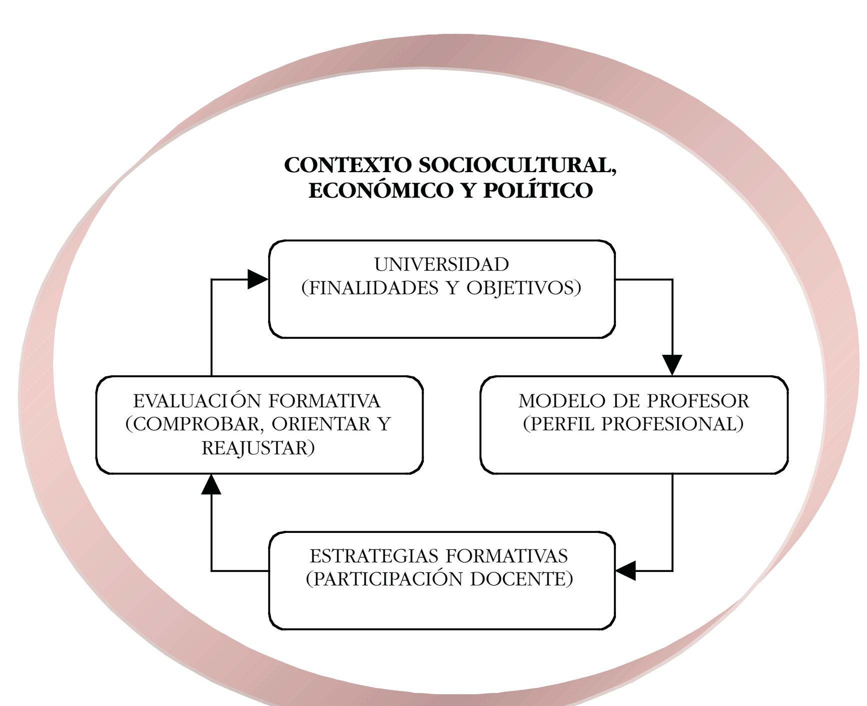


Fig. 8. Modelo de Formación Docente centrado en la idiosincrasia de cada realidad educativa.

De este modo, la actuación profesional en/desde cada Universidad consistirá en acercar y orientar al docente hacia esos objetivos cuidadosamente pensados y previstos de acuerdo con sus *necesidades* (entendidas en sentido amplio y humanístico)[39], de modo comprensible, con continuidad y flexibili-

---

39. Esta visión coincide claramente con la que nos ofrece Villar (1990), para quien la formación del profesorado (incluida dentro del concepto de *desarrollo profesional*) debe satisfacer las necesidades de los docentes, de manera que puedan hallar una gratificación personal en su labor profesional y que esta incentive su motivación profesional. En esta misma línea de pensamiento, para Cruz de la (2003) los programas de desarrollo del profesorado serán eficaces en la medida que se orienten a resolver las necesidades de los profesores (la satisfacción personal del docente, que garantiza una actitud positiva hacia el conocimiento didáctico, el saber hacer y su aprendizaje permanente en el contexto educativo en el que se ejercita). El conflicto entre las expectativas personales de eficacia, disponibilidad y dedicación a los alumnos y las limitaciones que la sobrecarga de asignaturas que los estudiantes tienen que soportar imponen, hace más difícil que los profesores que tienen la firme voluntad de dedicarse con entrega a facilitar a los estudiantes el aprendizaje de su disciplina logren una cierta satisfacción laboral.

dad en el tiempo, a través de la comunicación con el propio docente, presidida por el razonamiento, la reflexión conjunta desde los espacios departamentales, el consenso, la tolerancia y la curiosidad científica hacia la enseñanza. Bajo esta perspectiva, la cultura de la colaboración y del trabajo en equipo se constituye como un elemento clave para el desarrollo institucional y para la propia formación del profesorado (Fernández March, 2003).

Por el contrario, una estrategia formativa superficial y sin continuidad institucional (Fig. 9), que no pone en marcha mecanismos de reflexión continua y en colaboración sobre el tipo de saberes, conocimientos, principios o valores que debe estimular, donde el profesorado no se siente implicado, que no refleja de forma rigurosa las necesidades e intereses profesionales en el espacio temporal donde se ejercita, donde no se ofrece la posibilidad de la promoción y el desarrollo profesional a través de la función docente, puede desencadenar una falta de reconocimiento, degradación o desmotivación general entre los profesores docentes con serias repercusiones en la calidad educativa de nuestras instituciones universitarias.

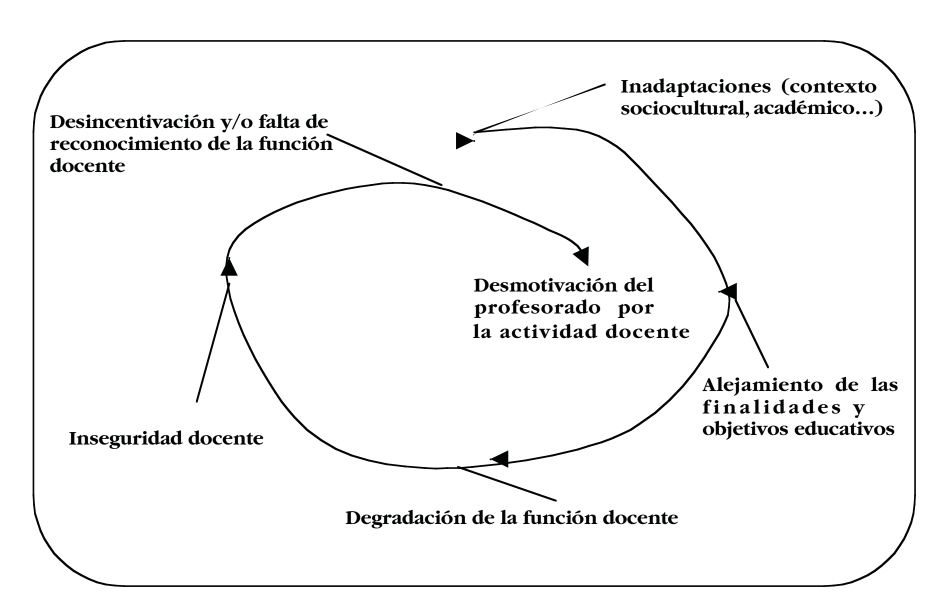


Fig. 9. Modelo de la «*no-calidad*» en la formación docente.

Diversos autores (Apodaca y Rodríguez, 1999; Cruz de la, 2003; Elton, 1987; Imbernón, 1999; Ramsden,1992; Zabalza, 2002), tanto en el ámbito nacional como internacional, han realizado planteamientos concretos sobre el modelo de profesor universitario desde su experiencia e investigación en el marco de la educación superior. A partir de estos planteamientos que funda-

mentan nuestra reflexión sobre el *perfil del profesional docente*, y pensando en nuestra realidad educativa concreta, queremos destacar aquellas cualidades que consideramos más decisivas para el cambio e innovación de la enseñanza universitaria. En este sentido, apostamos por *formar un profesional docente capaz de*:

1. Comprender, sentir y «vivir» su labor profesional docente. Un profesional entusiasmado con su trabajo, capaz de producir un «*contagio emocional*» en los distintos agentes educativos que le rodean y con los que interacciona (profesorado, alumnado…). Haciendo nuestra las palabras de Hargreaves (1998: 835), "la buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No es sólo un asunto de conocer una materia, ser eficaz, poseer las competencias adecuadas, o aprender todas las técnicas correctas. Los buenos profesores no son máquinas bien engrasadas. Los profesores son seres emocionales, apasionados que conectan con sus alumnos, y desarrollan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y disfrute".

2. *Analizar* el contexto y el marco organizativo donde *desarrolla su práctica educativa e intervenir en ella* (Investigación-Acción). Este esfuerzo por conocer la dinámica interna del proceso educativo donde se desarrolla la acción debe estar impregnado por una *cultura de colaboración* que depare soluciones creativas para la innovación de la enseñanza.

3. *Adaptar la enseñanza* a las necesidades e intereses concretos de los *estudiantes* universitarios. En este sentido, debe ser capaz de cambiar el enfoque actual de la enseñanza superior y pensar desde la perspectiva de los estudiantes inmersos en una *sociedad en cambio permanente*. Su actividad didáctica debe contribuir al desarrollo integral y, por tanto, autónomo del estudiante

4. *Participar* de forma activa y responsable en el diseño y desarrollo de su propia *formación docente*. Para ello, debe mantener una actitud de reflexión crítica sobre su propia práctica educativa.

En suma, tal y como decíamos con anterioridad, el *oficio del profesor docente* universitario requiere de una formación profesional específica que le capacite más allá del dominio disciplinar y/o de una materia de aprendizaje (Fig. 10). Es preciso también conocer los principios o leyes fundamentales que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje (*saber*); para que, después, desde estos fundamentos teóricos, cada profesor pueda diseñar las estrategias didácticas más adecuadas a su propia realidad educativa (*saber hacer*). Ahora bien, también pensamos que no es suficiente para el correcto ejercicio y desarrollo de la profesión el mero conocimiento de la teoría y la práctica de la enseñanza. Si el propio profesor no asume libremente el compromiso y el valor de su profesión docente (*querer hacer*) difícilmente podrá llevar a la práctica su función educadora. Para ello, sería deseable la formación de aque-

llas actitudes y valores importantes de la profesión que le ayudarán a desarrollarse desde su función docente (*ser*).

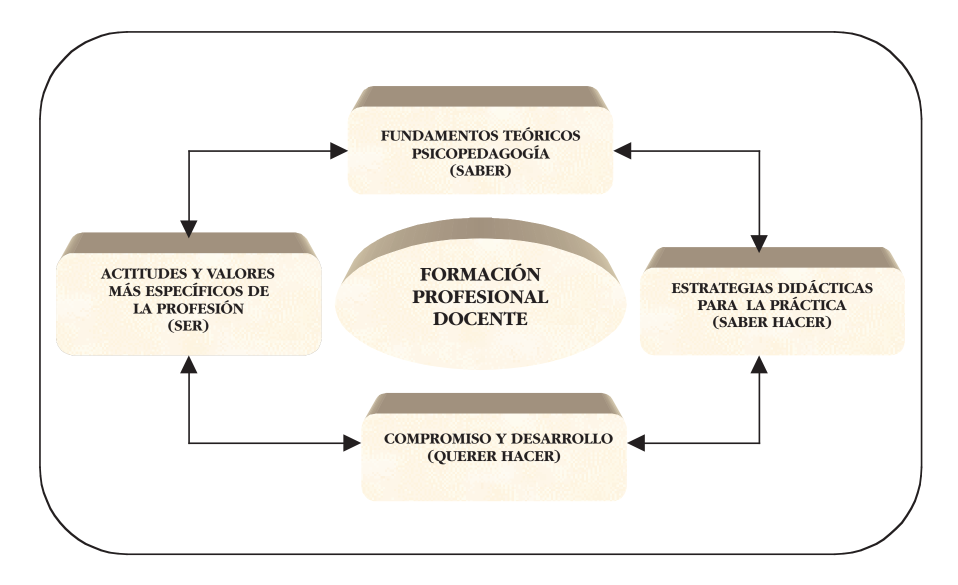


Fig. 10. Dimensiones básicas en la formación del profesional docente.

3.1. La necesidad de formar al profesorado en estrategias didácticas.

El conjunto de cambios que en la actualidad atraviesan los distintos sectores sociales y profesionales tales como la aparición de nuevos valores, el fenómeno de la globalización, la multiculturalidad universitaria[40], la creación de nuevos espacios de aprendizaje, la revolución tecnológica o el crecimiento exponencial del conocimiento[41], han provocado una revisión profunda del concepto de enseñar. Así, frente a la concepción tradicional del profesor universitario que trata de "desarrollar, codificar y transmitir a los estudiantes cuantos más conocimientos mejor" (Benedito y cols., 1995:133), aparece un nuevo paradigma educativo que pone de relieve la *actividad constructiva del alum-*

---

40. En este sentido, un ejemplo de multiculturalidad universitaria lo tendríamos a partir de las acciones Erasmus llevadas a cabo dentro del marco del Programa Sócrates con el fin de favorecer la movilidad de los estudiantes y el intercambio de experiencias en un nuevo entorno de aprendizaje compartido.

41. Factores claves para la innovación educativa destacados en la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas titulada *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Bruselas, 2003.

no (Coll, Palacios y Marchesi, 1992) y hace posible una transformación sustantiva de la práctica docente[42]. La enseñanza superior en este caso es cooperación e intercomunicación, supone abrir nuevos caminos, ofrecer perspectivas diferentes, proporcionar ayuda para la indagación, el descubrimiento y la construcción personal del conocimiento (*e-ducere*). Bajo esta nueva perspectiva se tiene la convicción fundamentada (Ausubel, 1968; Cook y Mayer, 1983; Piaget, 1974; Rogers, 1977; Vygotsky, 1979) de que los alumnos no son meros receptores pasivos de los datos o contenidos informativos proporcionados por el profesor durante las clases, sino que son protagonistas activos en la reconstrucción del conocimiento (elaboran, organizan, transforman, evalúan e interpretan la información que reciben para llegar a un aprendizaje con significado). Ahora bien, para que los alumnos sean promotores de sus propios aprendizajes es preciso generar suficientes experiencias didácticas que les permitan desarrollar su trabajo de forma autónoma y *autorregulada*[43] (Bandura, 1982).

El profesor asume aquí un papel esencialmente estratégico y mediador sobre los procesos cognitivos que activan los estudiantes en la reconstrucción de su propio conocimiento, consciente de que su misión principal como profesional docente es que el alumno *aprenda a aprender*[44]. Dicho de otro modo, el éxito de la intervención educativa pasa por la capacidad docente de movilizar y posibilitar a los estudiantes nuevas habilidades y destrezas que les permitan un acceso mucho más amplio al *aprendizaje permanente*,[45] de formar

---

42. Una perspectiva que está en consonancia con el ambicioso objetivo estratégico formulado en la Declaración Conjunta de la Reunión de Ministros Europeos de Educación celebrada en Bolonia (*Declaración de Bolonia*, 1999). En el proceso de convergencia iniciado con esta Declaración, subyace la necesidad de adaptar el tradicional sistema de créditos de la enseñanza superior a un nuevo sistema común europeo similar al actual ECTS (*European Credit Transfer System*). El cambio de este sistema afecta especialmente a la función docente del profesorado, que se verá obligado a "medir" la carga de *trabajo autónomo* que es capaz de desarrollar el alumno durante la actividad didáctica universitaria y consecuentemente su planteamiento metodológico en el aula.

43. Según Roces y González (1998), la autorregulación implica activar estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante desarrollar el estudio de forma autónoma. Del mismo modo, exige conocer los requerimientos de cada situación de aprendizaje para ser capaz de fijarse metas, planificar su actividad de estudio y realizar un ejercicio de autoevaluación sobre el propio trabajo desarrollado y los resultados conseguidos.

44. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París (UNESCO, 1998), en la Declaración final adoptada por todos los participantes, se recoge de forma explícita que *aprender a aprender y fomentar el espíritu de iniciativa* deben convertirse en uno de los desafíos más importantes para las instituciones de educación superior (Artículo 7, apart. d).

45. Uno de los mensajes fundamentales de la Comunicación de la Comisión Europea: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, de 2001.

hombres y mujeres capaces de adaptarse a una realidad social enmarcada en un proceso de cambio rápido y generalizado, así como de crear personas solidarias capaces de ofrecer respuestas creativas e innovadoras a los problemas presentes y/o futuros que pudieran presentarse en los diferentes ámbitos con responsabilidad (empresarial, político, cultural). Obviamente, este *quehacer* universitario exige centrar la atención docente en torno al alumno y a su formación personal, profesional y humana (el desarrollo integral del estudiante).

De acuerdo con esta misma perspectiva docente, es apropiado reconocer el valor de las conclusiones obtenidas por Delors (1996) tras reflexionar sobre la *educación del siglo XXI*. ¿Cómo puede la educación preparar a las generaciones venideras para las exigencias de un mundo en constante conmoción? En un momento como el actual en el que el volumen de conocimientos e informaciones crece de manera exponencial ¿cuál es la función inmediata de la enseñanza superior? ¿Cómo superar el temor al paro, la angustia de la exclusión y la de la pérdida de identidad? ¿Cómo hacer progresar en la humanidad los ideales de paz, de libertad y de justicia social? Las recomendaciones señaladas en este estudio exhortan a estructurar la actividad didáctica en torno a cuatro tipos básicos de aprendizaje que, en el transcurso de la vida, serán para cada persona los pilares del conocimiento:

1. *Aprender a conocer*, es decir, aprender a aprender. Sentir deseos de descubrir y construir el nuevo conocimiento. Placer de conocer y comprender.
2. *Aprender a hacer*, dominar y utilizar procedimientos que le permitan transformar el conocimiento e influir sobre el propio entorno.
3. *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. *Aprender a ser*, como proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y contribuye al desarrollo integral de una persona capaz de asumir compromisos más allá del aula.

En este nuevo contexto didáctico de responsabilidad compartida y rico en oportunidades de aprendizaje, se requiere un *conocimiento experto* útil y relevante tanto para el profesorado docente[46] (que debe guiar estratégicamente el

46. Como acierta a decir García Garrido (1999: 437), "no basta que el docente sepa (*contenidos científicos de la materia que enseña*), como no basta que el docente enseñe. Lo decisivo es que su enseñanza produzca aprendizaje". Esta misma necesidad de adquirir un conocimiento experto para el buen desarrollo de la función docente la encontramos suficientemente argumentada en el Modelo de Formación Docente del Profesor Universitario que presentan Almajano y Valero-García (2000: 67-78), estimulando la reflexión profunda sobre lo que significa el proceso de aprender y abriendo nuevos horizontes sobre el papel del profesor en ese proceso.

proceso formativo) como para los estudiantes[47] (que tienen que construir su propio conocimiento con la ayuda del profesor). Respecto al profesorado, numerosos estudios (Álvarez, 2000; Martínez-Alemán, 1997; Middleton y Midgley, 1997; Valle y cols, 2001) ponen de relieve la importancia de un primer conocimiento docente sobre las características y modos singulares de aprender de los estudiantes universitarios. "Este conocimiento no tiene por qué ser de gran profundidad y extensión, pero sí nos tiene que ofrecer los parámetros básicos de los estilos y estrategias más habituales de aprendizaje para proyectarlos sobre el desarrollo de nuestras clases" (Zabalza, 2002: 171).

A partir de este conocimiento bien desarrollado sobre los diferentes caminos por los que el alumno aprende y se desarrolla y las diferencias en el aprendizaje del estudiante universitario, el profesor estratega debe planificar y organizar la actividad didáctica de modo que sea capaz de orientar y estimular el trabajo reflexivo y crítico del alumno en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Ahora bien, en vista de la importancia de las experiencias didácticas para el desarrollo de los estudiantes (Murray, 1991) y dando por seguro que no existe ninguna estrategia docente que por sí sola garantice procesos de aprendizaje significativos y enriquecedores para la vida del estudiante (McKeachie,1990), tendremos que recurrir al *dominio de un amplio abanico de estrategias* que faciliten nuevas ideas y oportunidades para abordar el problema didáctico: socializadoras, individualizadas, personalizadas, indagadoras, creativas o específicas para el tratamiento de la información objeto de aprendizaje. Una rica base de conocimientos en este ámbito representa el cambio y la innovación docente, es decir, el abandono de «*modos de hacer*» profundamente arraigados en el aula universitaria y cuyo uso exclusivo no resulta muy efectivo en el nuevo contexto didáctico al que nos venimos refiriendo en apartados anteriores.

El interés evidentemente está en adquirir los conocimientos y criterios didácticos suficientes para seleccionar y combinar las estrategias más adecuadas a cada realidad educativa, más allá de manejar un amplísimo listado de técnicas didácticas o la simple ejecución de éstas. De esta manera, la enseñanza superior será una verdadera *paideia* (formación global crítica y razonada de acuerdo con las circunstancias concretas del contexto de aprendizaje) y

---

47. Para Lara (1995: 52 y 54) el conocimiento experto del estudiante supone ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su conocimiento y comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea sean favorables o desfavorables. Los estudiantes expertos en un tema saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen más organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía. Desde estas coordenadas, el conocimiento y la activación frecuente de estrategias de aprendizaje de naturaleza cognitiva (por ejemplo, para la adquisición, codificación o recuperación de información) y metacognitiva (por ejemplo, cómo, cuándo, por qué y dónde usar determinados procedimientos de estudio) durante la práctica educativa contribuye a aprender de manera más comprensiva y significativa.

evitará convertirse en una simple *polimatia* (saber enciclopédico acumulativo e irreflexivo). Para Sevillano (1995:6), la selección de una u otra estrategia debe fundamentarse a partir de las siguientes variables:

1. Para qué (objetivos y contenidos de aprendizaje).
2. Quiénes lo van a poner en práctica.
3. Dónde se implementan.
4. Con qué medios se cuenta.
5. Pertinencia, es decir, la relación entre la acción y las finalidades.
6. Facilidad en su aplicación.
7. La rentabilidad instructiva, lo que significa, medios, fines, costes y resultados.
8. La adecuación a los discentes.

De este modo, el papel del profesor *investigador en/desde la acción* cobra cada vez más importancia en el escenario universitario[48]. Actuar estratégicamente en el aula supone ser capaz de reflexionar sobre la propia actividad didáctica, e implicaría plantearse y elaborar respuestas de carácter personal a cuestiones educativas como las que siguen: ¿Qué necesito saber sobre mis alumnos? ¿Qué estrategias didácticas pueden ayudar más eficazmente a los estudiantes a la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa? ¿Cuál es el contexto de aprendizaje idóneo para las finalidades del plan? ¿Se adapta el plan de intervención docente a las necesidades presentes y futuras de los estudiantes? ¿Cuál es el grado de implicación de los estudiantes con las estrategias didácticas desarrolladas? ¿Qué procesos fundamentales de aprendizaje se activan durante las clases? ¿Por qué? Este enfoque crítico autorreflexivo da sentido y valor a la formación didáctica del profesorado, a la vez que perfecciona la enseñanza y ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas (Pérez Serrano, 1998: 162).

Estas son algunas de las exigencias formativas inaplazables si verdaderamente se aspira a disponer de profesionales docentes capaces de diseñar,

48. Este movimiento internacional, que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado docente bajo la divisa de *reflexión*, puede considerarse como una reacción contra la visión de los docentes universitarios como técnicos que sólo se dedican a trasmitir de forma pasiva información de “alto nivel”. De esta manera, el elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante, es el desarrollo de la reflexión (Zeichner, 1983), *comprensión situacional* en palabras de Elliot (1993), como proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el profesor comprometido con el desarrollo integral del estudiante.

desarrollar y enriquecer con su trabajo proyectos curriculares innovadores en el marco del aula universitaria. Transformar la práctica educativa implica conocerla, reflexionar sobre su dinámica e identificar las dimensiones didácticas sobre las que reiteradamente insiste la investigación educativa. Precisamente porque la función docente es una tarea profesional, no podemos dejar de lado una formación específica y sistemática sobre aquellos aspectos que afectan directamente a la eficacia de lo que hacemos: un saber profesional sobre el contexto social de aprendizaje, la *ecología* singular del aula, la diversidad y el valor de las estrategias didácticas, los modos de aprender del alumnado, sin obviar en todo caso la calidad y el tipo de conocimiento que se espera ayudar a construir desde la propia práctica educativa.

Estas consideraciones vuelven a subrayar la conveniencia de *invertir el centro de atención* de la enseñanza al aprendizaje (Fig. 11). Sobre la base de la «pirámide didáctica», apoyando y equilibrando el proceso de aprendizaje, se encuentra el profesorado, cuya formación pedagógica y compromiso con sus alumnos constituye la cimentación necesaria para favorecer un aprendizaje trascendente y sin la cual toda la estructura se vendría abajo. En el vértice de la pirámide se encuentra el alumnado como un ser activo y crítico frente al conocimiento, alrededor de cuyas características personales e individuales (capacidades, conocimientos previos, expectativas, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje, motivaciones...) se construye la calidad educativa. El resultado es el desarrollo de nuevas actitudes y habilidades para un aprendizaje autónomo y responsable y aprender los procesos para crear conocimiento.

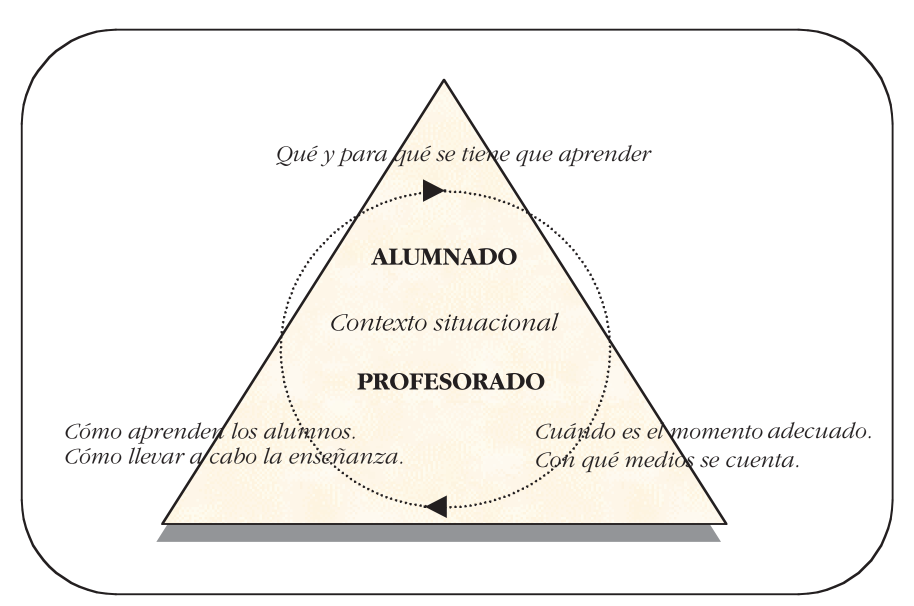


Fig. 11. Los protagonistas de la actividad didáctica.

Aceptar este modelo didáctico, requiere sin duda activar una gran variedad de estrategias de enseñanza que proporcionen situaciones muy distintas y flexibles de aprendizaje de acuerdo con las características singulares del alumnado. Con esta idea, en el siguiente punto pasamos a exponer una relación de diferentes tipos de estrategias que pueden ser adoptadas durante la actividad didáctica para la optimización y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario.

3.2. Clasificación de estrategias didácticas para la práctica educativa.

Conocer un amplio abanico de estrategias de enseñanza y aprendizaje resulta del todo importante para transformar e innovar nuestra práctica educativa en el aula. En principio podemos afirmar que no existen estrategias buenas o malas en sí mismas. Cada una presenta sus ventajas y también sus limitaciones para cada situación específica de enseñanza-aprendizaje. Así, el uso «exclusivo» de una estrategia es incompatible con el logro de la diversidad de finalidades y objetivos que profesores y alumnos deben alcanzar actualmente en el nuevo escenario universitario (Cruz de la, 1999: 56). Por eso, en este apartado tratamos de sistematizar un continuo de múltiples combinaciones estratégicas que pueden adoptarse sobre los procedimientos didácticos más usuales en el ámbito educativo, describiendo los aspectos diferenciales de dichos procedimientos (fundamentos, objetivos didácticos, componentes, fases a seguir en su aplicación) y explicando las posibilidades que ofrecen para conseguir determinados resultados relacionados con el aprendizaje. Algunas de las actuaciones estratégicas que presentamos tienen tras sí una larga tradición educativa, otras han nacido de corrientes de investigación más recientes y surgen del papel que se asigna a los actores educativos en el nuevo escenario del aula universitaria. Con todo, nuestra intención es proporcionar diferentes posibilidades de intervención en el aula que puedan ser enriquecidas o adaptadas a partir de la propia creatividad y experiencia personal de cada uno durante su actividad didáctica.

Desde estas coordenadas y ante la gran complejidad que presenta la práctica educativa en el aula universitaria, hemos considerado conveniente plantear su análisis tanto desde el punto de vista de la *función docente del profesor* (estrategias de enseñanza que puede utilizar para conseguir un objetivo relacionado con el aprendizaje de sus estudiantes) como desde el punto de vista de la *actividad de estudio del alumno* (estrategias que activa para afrontar los diferentes problemas de aprendizaje planificados y planteados desde la función docente). A este respecto, es preciso aclarar que *en ningún caso tratamos de independizar con ello el proceso de enseñar y el de aprender durante la actividad didáctica*. Como es sabido, en la realidad de las aulas se presenta como un *proceso interactivo*, *relacionado*, *complementario* y en *permanente equilibrio* (estrategias didácticas). De hecho, como ya hemos visto en apartados anteriores, el que una estrategia pueda utilizarse con más o menos eficacia depende de una amplia multiplicidad de factores internos y externos

estrechamente relacionados y en constante proceso de cambio, razón por la cual si no se contemplan en su conjunto el desarrollo de estas estrategias pueden perder valor y significado durante la práctica. Es útil esta visión global para caer en la cuenta de que la calidad del aprendizaje no depende exclusivamente del profesor docente, como tampoco de las estrategias de enseñanza adoptadas en un contexto educacional. Ambos factores pueden facilitar más o menos el aprendizaje, pero son éstos unidos a las características individuales del alumno (modo singular de aprender, conocimientos previos, motivación, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.) los que van a influir en mayor medida en el tipo de resultados y la calidad de los mismos.

3.2.1. Estrategias de Enseñanza.

Son múltiples los modos de categorizar las estrategias de enseñanza. Algunas clasificaciones (Torre de la y Rajadell, 1995) hacen alusión al tipo de contenidos que los estudiantes tiene que aprender. Es decir, según se trate de datos, conceptos, habilidades, destrezas, o actitudes, deberán considerarse estrategias de enseñanza diferentes. Otras, por ejemplo, hacen referencia al papel que se atribuye durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al profesorado, a los estudiantes e, incluso, a los medios utilizados (Doménech, 1999). Otras toman como criterio de clasificación la extensión que ocupa la estrategia sobre la materia de aprendizaje (Álvarez y Soler, 1999). Sin embargo, es importante destacar que en todas ellas subyace la idea básica de distinguir las estrategias *según su finalidad educativa y los efectos didácticos esperados en los estudiantes con su puesta en práctica* (Fig. 12). De este modo, la elección de las estrategias estará en función del resultado final que se pretende conseguir tras el desarrollo de la actividad didáctica universitaria, así como de los cambios específicos de aprendizaje deseados en los estudiantes durante la propia práctica educativa.

En armonía con esta idea apuntada[49], seguimos el trabajo de Sevillano (1995), quien efectúa un brillante resumen de estrategias de enseñanza, en el que es posible reconocer hasta seis grandes grupos complementarios durante la actividad didáctica:

49. Esta distinción de las estrategias de enseñanza según la finalidad y los efectos o resultados pretendidos es muy interesante durante la planificación de la actividad didáctica. Sin embargo, hay que tener presente que su valor es relativo. La acción didáctica sería muy simple si los objetivos de aprendizaje no se solapasen, si sólo se buscase un resultado cada vez que intervenimos, si no hubiese diversidad de contenidos en una misma materia de aprendizaje o si todos los estudiantes tuviesen los mismos intereses y necesidades de aprendizaje. "En tal caso podríamos construir una matriz y razonar: Si quieres conseguir el objetivo X usa el método X. Sin embargo, todos sabemos que la vida en el aula no es tan simple. No sólo se solapan los objetivos, sino que a veces están imbricados" (Joyce y Weil, 1985: 475). Teniendo esto en cuenta, las estrategias que presentamos pueden adaptarse y combinarse entre sí para crear contextos de aprendizaje más ricos y variados según la propia realidad educativa.

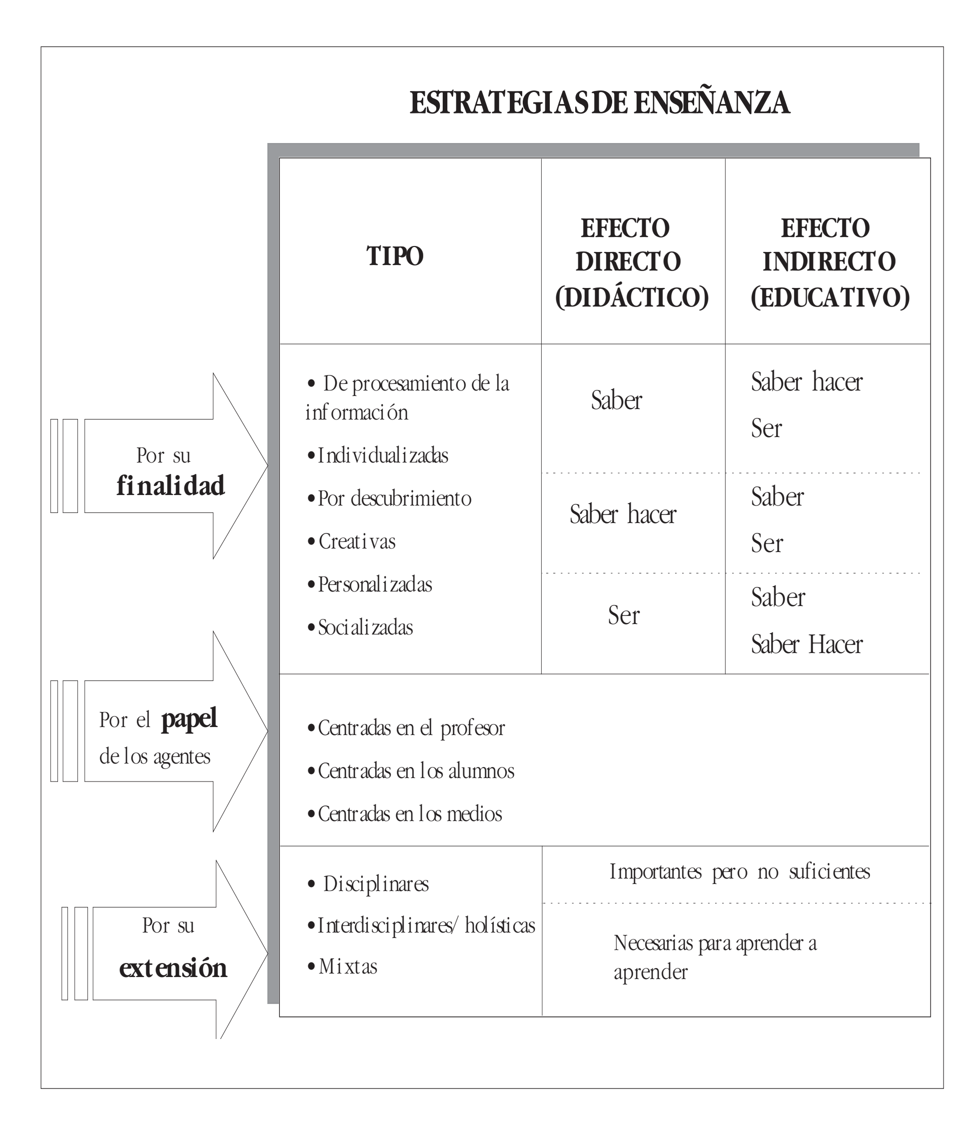


Fig. 12. Clasificación de Estrategias de Enseñanza en función de diversos criterios.

1. Estrategias socializadas:

En estos momentos, en el ámbito de la educación superior, potenciar la utilización de estrategias de enseñanza para la adquisición y el desarrollo de

actitudes y valores sociales refleja un sentimiento de plena actualidad[50]. Como afirma Medina (2001: 182), "el sistema metodológico del docente universitario sería incompleto si no se trabaja la socialización y la capacidad de relacionarse y aprender a desarrollar una actitud de colaboración entre los estudiantes". Para dar respuesta a estos fines, el profesor universitario puede adoptar decisiones estratégicas sobre procedimientos didácticos como los que siguen:

- *Phillips 6/6*: Esta técnica de trabajo grupal hace referencia al creador de la misma: Donald Phillips del Michigan State College. Se desarrolla a partir de subgrupos de seis personas que trabajan en sesiones de seis minutos sobre un tema concreto y que de alguna manera interesa conocer la opinión de todos. Cada uno de los subgrupos debe nombrar a una persona para que actúe como portavoz y, transcurridos los seis minutos, dé cuenta de su opinión al grupo-clase. En grupos muy numerosos (de más de treinta alumnos), puede resultar una técnica muy adecuada para favorecer la participación activa y democrática de todos los miembros de la clase, analizar situaciones conflictivas y sacar conclusiones, confrontar opiniones rápidamente, facilitar la interacción frecuente entre los estudiantes, generar un mayor clima de colaboración y propiciar un espíritu de compromiso y de responsabilidad compartida.

- *Seminario*: Se trata de una técnica ideal para el trabajo con pequeños grupos (de diez a quince estudiantes aproximadamente) de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información. Asimismo, estimula el intercambio de puntos de vista y de conocimientos diferentes, habilitando a los alumnos como expertos. Se puede trabajar durante varios días y las sesiones suelen durar entre dos y tres horas aproximadamente. El diseño del seminario debe hacerse con bastante antelación a su desarrollo, ya que deben organizarse las diferentes comisiones para el estudio de los subtemas propuestos y pro-

50. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), en repetidas ocasiones, aparece como una misión prioritaria de las Universidades "contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas" (Art. 1.e). Para alcanzar estos objetivos, se propone utilizar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos en el aula universitaria que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, facilitando de esta manera el análisis crítico y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. "La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales" (Art. 9.c).

gramar las diferentes reuniones de trabajo. "En las primeras sesiones del seminario el profesor introduce el tema y las lecturas comunes. En las sesiones sucesivas son los alumnos los que deben asumir la iniciativa y el profesor coordinar y dirigir las discusiones" (Cruz de la, 1999: 109). Cada comisión de trabajo debe nombrar un representante que tome nota de las conclusiones a las que se lleguen y luego presente resúmenes y/o comunicaciones en otras reuniones plenarias. Por último, es interesante que uno de los estudiantes del grupo-clase actúe como secretario general y elabore un documento final a partir de las comunicaciones presentadas por escrito por cada comisión al seminario. El grado de participación es muy elevado.

- *Cuchicheo o diálogos simultáneos*: Los estudiantes, durante un espacio muy breve de tiempo (tres o cuatro minutos aproximadamente), discuten por binas sobre temas específicos propuestos por el profesor. Después, uno de los dos estudiantes resume sus respuestas ante el grupo-clase y se van copiando las palabras clave en el encerado. Se logra con ello una mayor participación, ya que todo el mundo dice algo (cuando menos, se garantiza el cincuenta por ciento de participación, que son los que resumen lo discutido de dos en dos). Se puede utilizar para buscar soluciones rápidas a problemas, cuando el grupo-clase no es activo, cuando quiere lograrse un clima cordial y menos tenso, para confrontar puntos de vista y mejorar la comprensión de un tema. El profesor elabora las conclusiones finales, controla los tiempos y cuida de que la intensidad del cuchicheo no moleste a las demás parejas.

- *Trabajo en equipo*: Lo significativo en este procedimiento didáctico es que todos los participantes del equipo interaccionan de forma conjunta para alcanzar unos objetivos de aprendizaje comunes previamente establecidos. Desde esta perspectiva, el profesor debe diseñar *tareas conjuntivas* (complejas, con necesidad de pensamiento divergente) de manera que, para lograr los objetivos, el grupo de trabajo se vea necesitado de la participación y colaboración imprescindible de todos los integrantes (la actividad encomendada sólo se puede llevar a cabo si *todos realizan su parte «en equipo»*). Esta idea de aprendizaje en colaboración, donde el todo es mayor que cada una de las partes tomadas aisladamente y también mayor que la suma total de las partes, es fundamental para promover el consenso y tratar puntos de vista en conflicto (características fundamentales para la formación de opiniones sobre cuestiones clave). Los estudiantes tienen la responsabilidad compartida de su aprendizaje, la iniciativa y el papel activo, y el profesor colabora con ellos. Al final del proceso se espera que cada estudiante aprenda más de lo que hubiese podido aprender de manera individual. Para lograr un buen funcionamiento de los grupos, se recomienda proporcionar una formación previa sobre la filosofía y el desarrollo del trabajo cooperativo, haciendo especial hincapié en el grado de compromiso que adquirirán como equipo.

- *Dramatización ("Role-playing")*: Consiste en representar una situación real por un pequeño grupo de la clase (cinco o seis estudiantes aproximadamente), mientras el resto hacen de observadores. Se prevé un problema o una situación interesante desde el punto de vista de los alumnos y de la propia materia de aprendizaje. Se eligen los actores para cada uno de los papeles (si bien no conviene forzar la aceptación de roles, se recomienda pensar de antemano la posible distribución) y, transcurrido un tiempo necesario para su preparación, se realiza la representación de la forma más natural posible. Para Pérez Serrano (1997: 161) "es una de las técnicas más adecuadas para facilitar la comprensión de un problema, vivenciándolo en la dramatización". Asimismo, hace posible *una experiencia común* que puede servir como base para un posterior debate en el grupo-clase. En este sentido, estimula la formación de nuevas actitudes, mejora la comunicación e incrementa la participación de los estudiantes.
- *Debate dirigido o discusión guiada*: Consiste en una discusión abierta o intercambio de ideas por parte de todo el grupo-clase sobre un tema controvertido (susceptible de diferentes interpretaciones). El grupo debe conocer de antemano que se va a realizar esta experiencia; así, podrá informarse para actuar con libertad de conocimientos. El profesor debe hacer una presentación del tema, en la cual explique los objetivos y las condiciones de la realización. Asimismo, llevará preparadas una serie de preguntas que inciten a la discusión y evite que ésta decaiga. El profesor no debe entrar nunca en el debate, su función es la de distribuir convenientemente el uso de la palabra y centrar el debate si se sale del tema. Por lo general, durante la discusión los participantes se influyen mutuamente; así, al exponer sus ideas, los miembros del grupo-clase deben atender a las consideraciones personales realizadas en cada momento, facilitando los intercambios de información necesarios así como la aceptación de las conclusiones o decisiones tomadas al finalizar la sesión de trabajo.
- *Otros procedimientos*: Simposio, mesa redonda, sesión de tribunal, cuadrados, panel, foro, etc.

2. Estrategias individualizadas:

Las diferencias individuales son un hecho real en el aula universitaria: "No hay dos alumnos iguales entre sí en su constitución biológica, grado de madurez, capacidad general, aptitudes específicas, formación, ritmo de trabajo, resistencia a la fatiga, tampoco en relación con sus actitudes, ideales, intereses y valores específicos" (Sevillano, 1995: 12). Desde la dimensión de la enseñanza, y como consecuencia lógica de lo anterior, estas diferencias exigen al docente un esfuerzo por comprender la diversidad del grupo-clase, adaptar los

procedimientos didácticos en aquellas áreas y en aquellas ocasiones que le sea posible, y ayudar a los estudiantes a desarrollar y enriquecer sus modos singulares de aprender (Alonso, 1991: 4). Desde la didáctica se intenta responder a este ideal de individualización a través de distintos procedimientos, tales como:

- *La enseñanza programada*: Como señalan Beltrán y Vega (2003), se trata del primer procedimiento diseñado específicamente para resolver necesidades educativas individuales. Puede considerarse como un elemento activador del proceso individual de aprendizaje, variable en sus participantes, tiempos y espacios. Permite al estudiante universitario conocer el enfoque y el plan de la asignatura desde el primer día de clase (o incluso antes de la matrícula), ofreciendo la posibilidad de organizar y elaborar sistemas de trabajo adaptados a sus circunstancias particulares. Cualquiera que sean sus manifestaciones (las guías didácticas para los estudiantes, los textos-guía de la materia de aprendizaje, los sistemas de teleformación vía Internet, etc.), supone un primer proceso de reflexión sobre las necesidades individuales de los alumnos (cómo aprenden, cuáles son sus conocimientos y experiencias previas, cuáles son sus motivaciones e intereses, etc.), definir muy bien los objetivos de aprendizaje (resultados que se espera que los alumnos consigan y que, en algún momento del programa se van evaluar), una selección y secuenciación adecuada de los contenidos (deben ser coherentes con los objetivos propuestos y deben presentarse de acuerdo a la dinámica particular del aprendizaje), resaltar las nuevas actividades o experiencias de aprendizaje (para facilitar la consecución de los objetivos por parte de los estudiantes) y establecer un buen sistema de evaluación formativa (que permita ajustar la ayuda pedagógica necesaria a las deficiencias detectadas durante el proceso formativo, así como orientar la propia actividad del sujeto que aprende). Desde esta óptica, todas las decisiones didácticas deben referirse al proceso de aprendizaje y fundarse en el compromiso de la persona del alumno.

- *La enseñanza modular*: Puede considerarse como una variante de la enseñanza programada. Consiste en dividir el contenido de una materia en unidades básicas o módulos específicos de aprendizaje. Según Cruz de la (1999: 108), cada módulo consta de cuatro partes que han sido elaboradas previamente por el profesor o equipo de profesores:

  a) Un pre-test: consiste en una evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos del estudiante sobre el módulo que va a iniciar, así como su disposición sobre este modo de aprender individualizado.

  b) Unos objetivos específicos: describen lo que tiene que hacer el estudiante para superar el módulo o unidad. Deben estar formulados de manera que no admitan ningún tipo de ambigüedad.

c) Unas actividades de aprendizaje: en función de los resultados obtenidos en el pretest y de los objetivos pretendidos en el módulo el estudiante tendrá que realizar un número de actividades que, como prerrequisito, la unidad exige. De esta forma, según sean los resultados, cada estudiante avanzará a velocidad diferente. Incluso un alumno puede pasar al módulo siguiente si los resultados del pretest así lo aconsejan y hacer directamente el pretest del módulo siguiente.

d) Un post-test: cuando el alumno considera que ha alcanzado los objetivos del módulo se presenta para realizar el postest. Si demuestra haber superado los resultados previstos continuará avanzando en el curso. En el caso contrario, deberá reiniciar el módulo siguiendo las diferentes alternativas propuestas.

En este sentido, el estudiante puede consultar al profesor en cualquier momento del curso acerca de las dificultades que vaya encontrando en la realización de sus actividades de aprendizaje. Producto del diálogo y de las prácticas expuestas entre ambas partes, se deciden las acciones correctivas que deben tomarse en cada momento, guiando así el proceso de aprendizaje del alumno.

- *La tutoría curricular*: Se trata de un proceso de orientación sistemático e individualizado que activa el profesor de forma paralela a su actividad docente para apoyar el desarrollo académico y profesional de un estudiante conforme a sus necesidades e intereses particulares de aprendizaje. En esta dinámica de acompañamiento que se establece generalmente fuera del aula convencional, el profesor-tutor se convierte en un asesor científico del alumno, personalizando la relación, atendiéndole en su posible itinerario curricular, de forma que le orienta y aconseja no sólo en aspectos puntuales de los estudios (aclaración y resolución de dudas sobre la materia de aprendizaje, información sobre conocimientos previos necesarios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, revisión de ejercicios, actas y trabajos de curso), sino, también, en la planificación de su actividad académica (opciones más correctas para su estudio y promoción, adaptación de sistemas de trabajo a lo largo de su trayectoria universitaria, estrategias generales de aprendizaje) y proyección como profesional que se va especializando en temas específicos (Lázaro, 1997: 95). Así, la tutoría curricular lleva implícita una relación de confianza, empatía y respeto mutuo, donde el profesor-tutor y el estudiante desarrollan lazos de responsabilidad y apoyo, en los cuales el primero asume el compromiso de velar por el buen desarrollo del tutelado y el segundo de poner lo mejor de sí mismo como principal protagonista en la construcción de su aprendizaje.
- *Otros procedimientos*: Las tutorías de iguales, los centros de interés, la enseñanza por medio de fichas, la instrucción prescrita individualmente, etc.

3. Estrategias personalizadas:

A partir de estas estrategias se pretende ayudar a los estudiantes a *asumir la responsabilidad de su propio desarrollo* y adquirir un sentido de *autovaloración* y *armonía personal* (Joyce y Weil, 1985: 485). De acuerdo con todo ello, será el alumno con la ayuda del profesor quien decida su curso de acción durante el proceso formativo y asuma de manera responsable las consecuencias de cada una de sus propias elecciones didácticas. En esta línea de enseñanza, destacamos los siguientes procedimientos:

- *Los contratos didácticos*: Se trata de un acuerdo negociado para conseguir unos objetivos de aprendizaje al que se llega después de un dialogo entre dos partes que se reconocen como tales y asumen el compromiso de su cumplimiento. Como nos precisa Cruz de la (1999: 108), a partir de los objetivos generales de la asignatura cada alumno redacta el que puede ser su contrato de aprendizaje. En él debe reflejar su nivel de aspiración, los objetivos específicos que quiere alcanzar, las actividades que va a realizar para la consecución de las metas de aprendizaje propuestas, el calendario en que se propone ir realizando las actividades y momentos de revisión de las tareas con el profesor, las ayudas necesarias, las evidencias que va a aportar para saber él mismo si ha alcanzado los objetivos y los procedimientos que propone para que el profesor certifique el aprendizaje alcanzado y el nivel de aspiración cumplido. En suma, este método de trabajo intenta fomentar disposiciones para la autorregulación y hacia la construcción de un modo de aprendizaje autónomo.
- *El método de trabajo por proyectos*: Se trata de un plan de trabajo globalizador (permite abordar de manera integral diferentes objetivos del currículum o de la materia de aprendizaje del estudiante durante todo un periodo lectivo), individual o grupal, propuesto por el profesor (generalmente, a partir de los conocimientos previos y las preguntas e inquietudes que los estudiantes manifiestan en relación con su entorno inmediato de aprendizaje) y emprendido de forma voluntaria por los estudiantes en función de sus intereses naturales. Según Quinquer (1998: 114), se propone a los estudiantes un tema a desarrollar o una idea a realizar o bien ellos mismos las escogen, se planifican las tareas necesarias para conseguir los objetivos del curso, se ejecuta o se materializa esta idea de acuerdo con un calendario y unas condiciones previamente aprobadas por ambas partes, se presentan los resultados en el marco del grupo clase, de la institución o en otro contexto y se evalúan el proceso y el producto. Por tanto, independientemente del planteamiento de desarrollo, son los propios estudiantes los que construyen y organizan de forma autónoma y responsable su aprendizaje. El profesor orienta y supervisa el trabajo de los alumnos periódicamente, resuelve sus dudas e incentiva su esfuerzo.

- *El método de trabajo por portafolios*: Para Barrios (2000: 294), el uso del portafolios como estrategia didáctica "permite la autoevaluación del trabajo realizado por parte del alumno, como tomar conciencia de sus logros y las relaciones de estos con su entorno". El portafolios se materializa en una carpeta o archivador que el estudiante inicia a principio de curso y que va presentando tantas veces como haya acordado con el profesor o equipo de profesores. El archivador contiene unos apartados mínimos que lo caracterizan:

  a) Un índice de contenidos: Generalmente no suele coincidir con los bloques temáticos de la asignatura. Sin embargo, si aparecen los grandes objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes. Estos objetivos, por ejemplo, pueden sugerir actividades específicas que permiten al alumno relacionar el contenido desarrollado en la clase con el mundo laboral (*transfer*) o realizar de forma voluntaria trabajos personales en función de sus intereses *(reflexión crítica*). Así, el estudiante decide el grado de profundización de su aprendizaje.

  b) Una lista de documentos mínimos que los estudiantes tendrán que presentar: Este listado les ayuda a organizar y estructurar de forma personal el material de aprendizaje. Asimismo, este apartado puede incluir comentarios críticos realizados por los propios alumnos sobre los apuntes de clase, autoevaluaciones, trabajos de investigación, trabajos monográficos, etc.

  c) Criterios de evaluación propios y/o escogidos desde fuera, pero comúnmente aceptados por ambas partes: Orientan al alumno en la construcción de su propio aprendizaje y facilitan la autoevaluación. Como ya decíamos con anterioridad, es importante considerar las explicaciones y argumentos del alumno frente a los distintos elementos de su portafolios.

  d) Protocolos de revisión y diálogo: Hace referencia a los aspectos más formales de presentación y temporalización para la entrega de los distintos apartados del portafolios.

4. Estrategias por descubrimiento:

Esta modalidad de enseñanza hace especial hincapié en el papel activo del estudiante, quien debe investigar y descubrir las relaciones internas existentes entre lo que ya sabe (sus conocimientos previos) y lo que necesita saber para dar respuesta a las demandas de la tarea o problema de aprendizaje que se le plantea. De este modo, se trata de favorecer un *aprendizaje significativo* a través del *papel mediacional docente* sobre los procesos cognitivos del propio sujeto que aprende. Existen diversos procedimientos didácticos que posibilitan al estudiante *aprender descubriendo*, tales como:

- *Estudio de casos*: Un caso es la descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva. Su objetivo básico es la capacitación práctica del estudiante para el análisis crítico y la resolución de problemas concretos. A través de este método no se pretende encontrar una solución única ya que cada estudiante puede encontrar respuestas diferentes basándose en sus conocimientos previos y motivaciones. Como señala Marcelo (2001: 68), "al discutir un caso, el estudiante aporta no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales. Los casos permiten una oportunidad para hacer explícitas las propias creencias y conocimientos". El profesor se encarga de presentar el caso y controlar los tiempos (su duración dependerá de la complejidad y conexiones del caso); sin embargo, no debe expresar sus opiniones personales acerca del mismo. En este sentido, el papel docente se limita a resolver las dudas y preguntas que se pueden plantear por parte de los estudiantes en su desarrollo.

- *La resolución de problemas*: A partir de una o varias situaciones problemáticas previamente seleccionadas y descritas por el profesor durante las clases teóricas, se introduce a los alumnos en un proceso de aprendizaje por descubrimiento activo que se desarrolla a lo largo de cuatro grandes fases (Rajadell, 1995: 422): 1º Aproximación al problema objeto de estudio y búsqueda de información: En un primer momento se trata de que los estudiantes individualicen y analicen la situación planteada, determinando si lo que se pretende descubrir tiene relevancia desde el punto de vista disciplinar y/o intradisciplinar, identificando las dudas que se tienen y los aspectos que correspondería aclarar al respecto. 2º Formulación de hipótesis y establecimiento de un plan de trabajo: A partir de la información previa adquirida, los alumnos deben formular las posibles soluciones o respuestas a las cuestiones planteadas sobre el problema. En función de las hipótesis generadas, se confecciona el plan de trabajo indicando cómo se va a comprobar o verificar cada una de las presunciones de partida y qué recursos se utilizaran para ello. 3º Desarrollo y verificación de hipótesis: Los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo permiten al estudiante evaluar la representación que se ha hecho del problema, descubrir en qué se ha equivocado y por qué, y en qué ha acertado y por qué. 4º Síntesis final y elaboración de las conclusiones: Una revisión sintética de todo el proceso posibilita al estudiante hacer balance de lo aprendido, reelaborando y reestructurando de este modo sus conocimientos.

- *La simulación*: La simulación es un procedimiento didáctico que implica, motiva y favorece aprendizajes significativos en el aula universitaria. Consiste en reproducir acontecimientos o problemas reales que no son accesibles a los estudiantes (porque requerirían la presencia de otras personas, o porque sería demasiado complejo por las condiciones espa-

cio-temporales, peligroso o lento) y que, sin embargo, su experimentación la consideramos necesaria para su desarrollo personal y profesional futuro. En esta línea, la simulación de la realidad asistida por el ordenador nos ofrece grandes ventajas durante la actividad didáctica. Así, por ejemplo, el profesor docente puede completar la formación de los estudiantes simulando en el ordenador y sin riesgos, complicados experimentos de física y química que requerían la presencia de un costoso laboratorio, e incluso mientras se está estudiando una determinada actividad empresarial, el alumno puede adquirir experiencia acerca de los problemas de toma de decisión en la vida profesional. Por tanto, la simulación permite actuar de forma concreta sobre los problemas, acercarlos a la propia experiencia y descubrir las consecuencias o repercusiones más probables antes de desarrollar un proceso de cambio en la realidad.

- *Otros procedimientos*: La investigación, el error como procedimiento didáctico, la experimentación o la enseñanza en laboratorio.

5. Estrategias creativas:

En un mundo en rápido cambio, las estrategias docentes deben ser capaces de estimular en los estudiantes un pensamiento crítico y creativo, que les lleve a *replantear los hallazgos y saberes singulares descubiertos* (Medina, 2001: 192), que faciliten la producción de nuevas ideas y permitan enfocar los problemas de aprendizaje desde diferentes puntos de vista. Para alcanzar estos objetivos pueden utilizarse diferentes procedimientos, como:

- *El brainstorming o torbellino de ideas*: En el ámbito de la didáctica se trata de una de las técnicas más usadas como fuente de innovación creadora. Suele utilizarse cuando existe la necesidad de encontrar ideas o soluciones novedosas en un corto espacio de tiempo. Tiene dos fases propiamente dichas: La fase de producción y la fase de selección de ideas. Para su desarrollo es necesario generar un clima informal, agradable y con cierta libertad. En este sentido, el profesor debe velar por el respeto de una serie de reglas básicas que caracterizan a la primera fase creadora: Nadie juzga a nadie; cada alumno puede dar su idea libremente y todas serán aceptadas, evitando cualquier manifestación que pueda suprimir la libre expresión. El profesor no debe participar en la fase creativa y, si lo hace, en ningún momento su criterio debe prevalecer sobre el de los componentes del grupo. Acabado el plazo de creación, se pasa a discutir la viabilidad de cada idea y a la selección de aquellas que resulten más interesantes para el problema propuesto. Esta técnica no requiere de una preparación; si bien, en ocasiones, puede ser conveniente que el grupo conozca de antemano el tema sobre el que hay que discurrir.

- *La sinéctica*: Proviene del término griego «*synectikos*», unir elementos distintos y aparentemente irrelevantes. Su riqueza deriva de la capacidad de conectar conceptos, hechos o realidades distintas para obtener nuevas ideas que mejoren la comprensión o el modo de abordar problemas extraños o familiares en los estudiantes. El profesor, a través del uso sistemático de la metáfora o la creación de analogías (directas, personales, simbólicas o fantásticas), posibilita en el estudiante un estado creativo en el que se hacen posibles las conexiones. "Parte de hacer lo familiar extraño y de lo extraño familiar, tratando de relacionar cosas diferentes. El secreto está en romper el bloqueo de cada idea, de cada realidad, en ir más allá de sus conexiones habituales, de las vías ya conocidas, para enlazar realidades alejadas y encontrar nuevas perspectivas y vías de solución no utilizadas antes y que nos impedían respuestas que parecían imposibles" (Sevillano, 1995: 25). Analizando lo que conoces y aplicándolo a lo que no conoces se puede generar nuevas soluciones. Para ello suelen utilizarse preguntas desencadenantes que transforman el conocimiento: ¿A qué te recuerda? ¿A qué se parece? ¿Te hace sentir de forma similar a....? ¿Se puede iniciar de otra forma? Con todo, se trata de favorecer en el estudiante un pensamiento flexible y fluido que le permita la producción de ideas originales e innovadoras ante problemas complejos que se le puedan presentar en contextos académicos o profesionales cercarnos.
- *La interrogación didáctica*: Se trata de uno de los procedimientos más antiguos y potentes para generar ideas y estructurar el pensamiento en los estudiantes. El profesor puede usar estratégicamente las formas interrogativas de manera que inciten al estudiante a pensar de manera original y creativa, favoreciendo la espontaneidad y la curiosidad en el aula universitaria. Sin embargo, como afirman Rajadell y Serrat (2000: 283), para que la interrogación sea efectiva "deberá ser motivante y constructiva, bajo un clima relajado en el que todos sus participantes, interrogadores e interrogados, se sientan implicados". Estas autoras, y a partir de la taxonomía de Bloom, ofrecen un listado de verbos orientados al desarrollo creativo del estudiante, de entre los cuales señalamos los siguientes: combinar, componer, construir, diseñar, originar, predecir, proponer, resolver, producir, etc. Responder a este tipo de preguntas exige al alumno activar su capacidad de síntesis (creación).
- *Otros procedimientos*: El diálogo analógico creativo, el método del incidente, las técnicas audiovisuales (cineforum, murales, fotomontaje, carteles, discoforum…), etc.

6. Estrategias de tratamiento de la información:

Se refieren a la secuencia de procedimientos que utiliza de manera consciente el profesor para activar y mejorar los mecanismos de procesamiento de

información en el sujeto que aprende. En este sentido, pueden adoptarse cualquiera de los procedimientos descritos con anterioridad; sin embargo, potenciar y mejorar la *capacidad cognitiva* del estudiante se convierte en el efecto directo o didáctico más importante. Hablamos de efecto directo o didáctico cuando los resultados de aprendizaje "son buscados directamente, orientando al sujeto en una cierta dirección" (Joyce y Weil, 1985: 28). Así, por ejemplo, podemos seleccionar un procedimiento didáctico que promueva el desarrollo social del alumno (pasando a ser éste un efecto indirecto, de refuerzo) con la intención de activar el proceso de codificación o almacenamiento en el sujeto que aprende (como efecto directo buscado). No obstante, dentro de este grupo de estrategias de tratamiento de la información, podemos señalar algunos procedimientos didácticos específicos tales como:

- *La lección magistral*: A pesar de las críticas recibidas a lo largo de la Historia de la Educación, en la actualidad la lección o exposición oral docente sigue siendo el procedimiento didáctico más utilizado en el aula universitaria. Este método puede considerarse «*magistral*» en la medida que consigue los resultados de aprendizaje esperados en los alumnos. En líneas generales, suele utilizarse para transmitir "información actualizada y bien organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso al estudiante, facilitar la comprensión y aplicación de los procedimientos específicos de la asignatura y elevar los niveles motivacionales de los estudiantes hacia la asignatura" (Cruz de la, 1999: 59). La lección se desarrolla a lo largo de tres fases generales de duración variable (dependiendo de la naturaleza del tema y del material de aprendizaje) que, a su vez, se dividen en diferentes apartados o episodios a través de los cuales el profesor gestiona el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Un modelo de estructura simple de una clase puede ser (Cid, 2001: 195): 1º Fase de inicio o introducción clarificadora: Su puesta en práctica requiere un breve comentario docente sobre los objetivos de aprendizaje que se persiguen con el material informativo, el establecimiento del nexo con los contenidos anteriores y la presentación de los nuevos contenidos, marcando su interés y el modo de abordar los mismos. 2º Fase de desarrollo: Durante el transcurso de la exposición, conviene comprobar el nivel de adquisición y comprensión de los nuevos conocimientos por parte de los estudiantes (el profesor ha de plantear preguntas, provocar la discusión, pedir ejemplos, etc.). 3º Fase final o cierre: Es aconsejable finalizar la clase con un breve resumen o síntesis del discurso que permita matizar las ideas importantes y obtener unas conclusiones generales (como colofón de la exposición).

- *Los organizadores previos*: Permiten al docente *introducir* un tema de manera que ayude a los estudiantes a *recordar* y *transferir* su conocimiento sobre la materia objeto de estudio en relación con la nueva información que se le presenta. Dependiendo del tipo de «*organizador*» utilizado y de las decisiones o propósitos docentes, los estudiantes pueden establecer *conexiones internas* entre el material de aprendizaje

(relacionando los datos informativos unos con otros) y/o *conexiones externas* (relacionando los nuevos datos informativos con sus conocimientos previos). Para Beltrán (1996b: 235), los organizadores previos tienen los siguientes rasgos:

- Es un pasaje de prosa breve y abstracto.

- Es un puente, un lazo de conexión de la nueva información con algo ya conocido. El fundamento es la semejanza entre el viejo conocimiento y el nuevo. Sin una semejanza sustancial, el organizador previo no es posible.

- Es una introducción de una nueva lección, unidad o curso.

- Suministra a los estudiantes una estructura de la nueva información.

- Estimula a los estudiantes a transferir o aplicar lo que ellos conocen.

- Su contenido tiene una sustancia intelectual considerable, y su material es más que conocimiento común.

• *Los esquemas*: Permiten expresar gráficamente las ideas fundamentales y más representativas del discurso docente acerca de un tema de un área determinada. Según estudios realizados en el ámbito universitario (Glynn y Di Vesta, 1977. Cit. por Beltrán, 1996b: 126), cuando los estudiantes tienen la posibilidad de analizar un breve esquema del material informativo que se pretende desarrollar o transmitir en el aula, los niveles de comprensión y recuerdo de los contenidos básicos del aprendizaje mejoran significativamente. En este sentido, un buen esquema docente ayuda a los estudiantes a mantener un estado atencional adecuado para la identificación y selección de los elementos informativos relevantes, a la vez que estimula los procesos de codificación de los mismos para integrarlos de modo significativo en su estructura cognitiva (Bisquerra, 1999: 451).

• *Los mapas conceptuales*: Se trata de una representación visual de los conceptos clave de un tema o parte de una disciplina, organizados y relacionados coherentemente entre sí en forma de proposiciones. Este procedimiento permite al docente organizar el materia de aprendizaje a partir de relaciones cruzadas y significativas entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos datos informativos; convirtiéndose por ello en una ayuda eficaz para el buen procesamiento de la información por parte del sujeto que aprende. Según Novak y Gowin (1988), los pasos necesarios para la construcción de un mapa conceptual pueden resumirse en los siguientes:

- Identificar los conceptos clave del texto o material informativo.

- Seleccionar el concepto más importante o inclusivo para situarlo en la parte superior del mapa.

- A partir de ahí, ordenar jerárquicamente el resto de los conceptos identificados en el material de aprendizaje (de lo más general a lo más específico, de lo conocido a lo novedoso, de lo sencillo a lo difícil, etc.)

- Enmarcar los conceptos seleccionados.

- Unir los conceptos mediante líneas y añadir las palabras enlace para constituir frases con significado (proposiciones).

- Identificar relaciones cruzadas entre conceptos pertenecientes a ramas jerárquicas distintas y reconstruir el mapa para un aprendizaje significativo en el estudiante.

• *Otros procedimientos*: Técnicas de clasificación, redes semánticas, técnicas de estructuración espacial, etc.

3.2.2. Estrategias de Aprendizaje.

Teniendo como referencia las estrategias de enseñanza expuestas, consideramos necesario dedicar un apartado especial a las estrategias que utilizan los estudiantes cuando se enfrentan a los problemas de aprendizaje promovidos desde la función docente. Como afirman algunos autores al respecto (Beltrán y Vega, 2003; Zabalza, 2002), sólo desde un claro conocimiento de estas actuaciones estratégicas (entendidas como secuencia de procedimientos que activan los estudiantes de forma consciente durante el proceso global de aprendizaje) estaremos en condiciones de favorecer y mejorar el proceso de construcción del conocimiento, reajustando para ello las estrategias de enseñanza adoptadas en el contexto situacional del aula universitaria. Naturalmente, se sobreentiende que ambas actuaciones (la del profesor y la del alumno) se encuentran interrelacionadas y bajo la influencia directa del contexto institucional-educativo donde se desarrolla la comunicación didáctica. Es precisamente en este contexto de interacción didáctica y de ayuda educativa donde radica el interés por conocer los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje.

Con esta finalidad, son numerosos los autores que se han esforzado por clasificar las estrategias de aprendizaje durante la actividad de estudio. Aunque cada uno aporta su enfoque particular sobre el comportamiento estratégico del estudiante, en todas las clasificaciones estudiadas podemos encontrar características similares en cuanto a la naturaleza de las estrategias señaladas y su funcionalidad en el proceso de aprendizaje. Adentrándonos en el ámbito universitario, Dansereau (1985) considera útil diferenciar las estrategias según el contenido de la materia objeto de estudio y el grado de transferencia a situaciones de aprendizaje diversas:

a) Estrategias independientes del contenido o generales: Son utilizadas para procesar la información de textos de contenido diverso (aplicables en variedad de campos o disciplinas). Este grupo de estrategias, dada la

complejidad que conlleva el proceso de aprendizaje, puede dividirse a su vez en dos tipos:

- *Primarias*: Secuencia de procedimientos encaminados a la *comprensión-retención* del nuevo material de aprendizaje y la *recuperación-utilización* de la información almacenada en memoria.
- *De apoyo*: Conjunto de procedimientos dirigidos a mantener un estado cognitivo adecuado para el aprendizaje (motivación, actitud e interés del sujeto que aprende).

b) *Estrategias dependientes del contenido*: Son utilizadas para procesar la información de material muy específico o disciplinas con contenido muy concreto (por ejemplo, Métodos Matemáticos, Análisis Químico Agroalimentario, Topografía y Cartografía, etc.).

Si cotejamos estas estrategias con las apuntadas por Kirby (1984) o Weinstein y Mayer (1986) en sus respectivas clasificaciones (Fig. 13), podemos observar las coincidencias a las que antes aludíamos. Estos autores establecen diferentes categorías de estrategias de acuerdo con su finalidad y el tipo de tarea de aprendizaje:

Abundando en esta misma clasificación, Pozo (1999) relaciona cada una de las estrategias destacadas en la primera categoría (repetición, elaboración y organización) con los diferentes *enfoques de aprendizaje* que adoptan los estudiantes durante la actividad didáctica. Consecuentemente con el enfoque adoptado y las diversas estrategias utilizadas, el estudiante producirá niveles cualitativos distintos de aprendizaje:

- Aprendizaje por asociación:

A grandes rasgos, cuando predomina un aprendizaje asociativo o reproductivo suele tratarse de un *enfoque superficial*. El estudiante trata de *reproducir* el saber transmitido por el docente, adoptando *estrategias simples de repaso o repetición* (memorización mecánica del material informativo original).

- Aprendizaje por reestructuración:

Por lo general, cuando predomina el aprendizaje constructivo-significativo se trata de un *enfoque profundo* (en determinadas ocasiones, puede tratarse también de un enfoque competitivo) e implica *estrategias activas de elaboración y organización*. El estudiante quiere comprender el material de aprendizaje, lo estructura y establece relaciones conceptuales entre los elementos informativos y entre éstos y sus conocimientos previos.

Otros autores (Pintrich y cols., 1991; Mayor y cols., 1993; Roces y cols, 1995; Justicia, 1996), siguen planteamientos similares en el estudio y clasificación de las estrategias de aprendizaje, confirmando la existencia de tres grandes grupos:

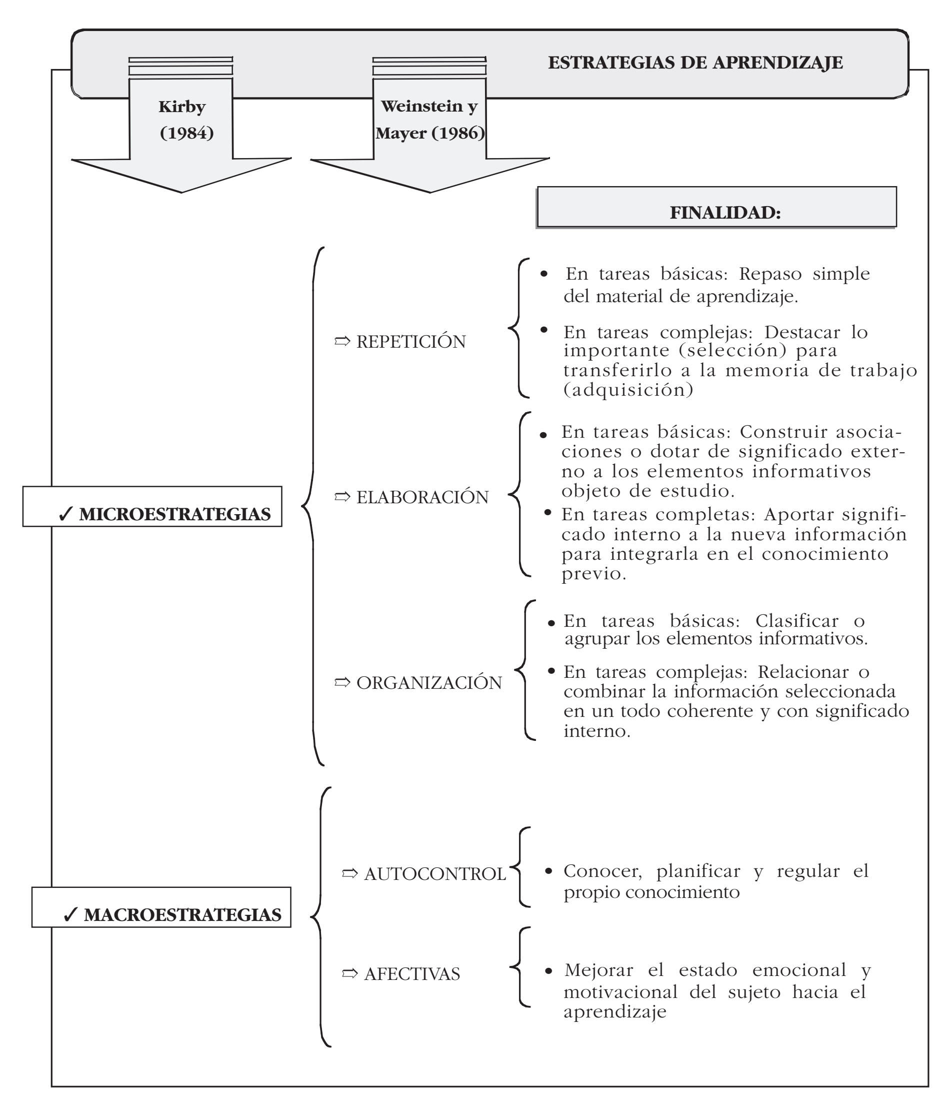


Fig. 13. Síntesis de las estrategias de aprendizaje, según Kirby (1984) y Weinstein y Mayer (1986).

a) *Cognitivas*: Adoptadas por los alumnos para procesar la información objeto de aprendizaje. Estas estrategias activan los procesos de adquisición, elaboración, organización y recuperación de la materia de estudio.

b) *Metacognitivas*: Utilizadas para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo. Con todo, suponen la actividad reflexiva sobre el propio conocimiento y el desarrollo global del proceso de aprendizaje.

c) *Orécticas o de apoyo al procesamiento*: Pretenden implicar al estudiante con lo que va a aprender. Hacen referencia al refuerzo motivacional, al control emocional, así como a las actitudes del sujeto que aprende.

En esta misma línea de trabajo, algunos autores (Beltrán,1996a; Román y Gallego, 1994) aportan reflexiones interesantes acerca de las diferentes categorías de estrategias que resultan al cruzar dos características básicas en su estudio: la naturaleza de dichas estrategias y la función que cumplen dentro del proceso global de aprendizaje. Con el fin de llegar a una clasificación general y a modo de síntesis integradora de los diversos criterios clasificadores expuestos (Fig. 14), presentamos a continuación una adaptación de sus aportaciones:

1. Estrategias de naturaleza cognitiva:

- Proceso de adquisición de la información:

Es considerado como el momento en el que se inicia la actividad de aprendizaje y constituye un primer paso para comprender el significado del material informativo. En este sentido, la atención activa del sujeto para seleccionar aquellas partes de interés en la materia de estudio será fundamental para el buen desarrollo del resto de los procesos.

a) *Estrategias atencionales*: Su objetivo es el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de este grupo, Román y Gallego (1994) distinguen a su vez dos modalidades:

• *La exploración*: Los procedimientos utilizados durante su desarrollo están relacionados con la lectura superficial y/o intermitente del material de aprendizaje (por ejemplo, la técnica de la «ojeada»). A partir de una exploración previa del texto instruccional el estudiante puede formarse un primer esquema mental que facilita la comprensión del contenido.

• *La fragmentación*: Se realiza a partir del subrayado lineal, el subrayado idiosincrásico o el epigrafiado del texto. Estos procedimientos exigen al estudiante tomar decisiones sobre las ideas o conceptos más importantes en un texto instruccional. Suelen utilizarse cuando existe claridad en los objetivos de aprendizaje y el material informativo original está bien organizado.

b) *Estrategias de repetición*: Su función básica es la retención activa de los materiales de información en la memoria a corto plazo de forma que puedan ser procesados más profundamente para el recuerdo por perio-

dos más largos (Beltrán, 1996b). Además de la repetición estrictamente dicha (repaso mental o en voz alta de la información original contenida en un texto instruccional, copiar literalmente el material objeto de aprendizaje), y de acuerdo con las características de la tarea de aprendizaje, pueden utilizarse otros procedimientos más elaborados tales como formular preguntas personales sobre el material informativo, generar hipótesis sobre las intenciones del profesor en la evaluación del contenido de aprendizaje, parafrasear o reestablecer con las propias palabras las ideas importantes seleccionadas.

- Proceso de codificación o almacenamiento:

Una vez seleccionado y adquirido el material de aprendizaje el estudiante debe elaborar y organizar la información para que pueda integrarse de forma significativa en su estructura cognitiva. Este proceso supone codificaciones más o menos complejas y, de acuerdo con el nivel de transformación realizado por el sujeto, facilita la comprensión, recuperación y aplicación del conocimiento en nuevos contextos o situaciones diversas de aprendizaje. Con este propósito, pueden utilizarse las siguientes estrategias:

c) Estrategias mnemotécnicas: Están relacionadas con tareas básicas de aprendizaje de un material escasamente significativo o sin estructura interna (por ejemplo, adquirir el vocabulario de una lengua extranjera, un listado de elementos, un conjunto de autores de un determinado momento histórico, etc.). Desde esta perspectiva, suponen una codificación superficial o elemental del material de aprendizaje. Se trata de buscar un *significado externo* transformando el material original en lenguajes o imágenes mentales que permitan establecer relaciones simples entre los diferentes elementos informativos. Dentro de estas estrategias, son efectivos los siguientes procedimientos:

- Las palabras clave (método «*keyword*»): Permite establecer un enlace (acústico/imaginativo) entre elementos informativos que no tiene una relación significativa entre sí. Se trata de una técnica muy utilizada en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras. Sin embargo, tiene otros muchos usos: para recordar cifras, aprendizaje de pares asociados, etc.

- Los acrósticos (método de la primera letra, abreviaturas, etc.): Consiste fundamentalmente en elaborar frases o construir palabras a partir de las letras iniciales, medias o finales de los conceptos que se quieren aprender. Esta construcción semántica facilita el almacenamiento y la recuperación sustancial de los elementos informativos.

- Las rimas: Los estudiantes pueden usarlas estratégicamente para recordar cifras, autores, características, etc. Asimismo, y como en los casos anteriores, la información proporcionada puede ser adecuadamente

transformada y utilizada para comprender, hacer inferencias o resolver problemas en contextos de aprendizaje diversos (Beltrán, 1996b: 216).

d) Estrategias de elaboración: En tareas complejas de aprendizaje resulta del todo importante activar procesos de elaboración más profundos con el fin de integrar de forma significativa la nueva información y el conocimiento previo en la estructura cognitiva. La elaboración o transformación significativa del material de aprendizaje puede realizarse a través de procedimientos como los que siguen:

- La construcción de metáforas, analogías o símiles a partir de lo estudiado: Para Beltrán (1996b: 203), "cada vez que nos enfrentamos a una situación nueva tratamos de comprenderla por referencia a una situación familiar". De acuerdo con este planteamiento, y a través de las semejanzas que se pueden extraer al comparar los rasgos, elementos o características de ambas situaciones, el uso estratégico de estos procedimientos facilita la transferencia y reconstrucción significativa del conocimiento en distintos contextos de aprendizaje.
- La toma de apuntes o notas personalizadas: Se trata de uno de los procedimientos de elaboración más utilizados en el aula universitaria. Algunos estudios realizados en este ámbito (Monereo y Castelló,1999), ponen de relieve algunas diferencias significativas en el procesamiento de la información de los estudiantes que utilizan de modo estratégico la toma de notas personales y aquellos otros «copistas» que tratan de anotar literalmente toda la información de una exposición o conferencia. En el caso de los estudiantes estratégicos, además de activar procedimientos atencionales beneficiosos para la comprensión y el recuerdo (identificar y seleccionar secuencialmente las ideas que constituyen la estructura del tema desde el punto de vista del profesor, parafrasear los conceptos claves, plantear preguntas, incluir anécdotas, añadir señales, etc.), la guía elaborada personalmente durante las clases supone un recurso importante para la organización o reestructuración global del conocimiento.

e) Estrategias de organización: Se utilizan para establecer relaciones internas entre las estructuras básicas de conocimiento previamente elaboradas. Desde estas coordenadas, supone la creación de una nueva «estructura cognitiva superior» que se caracteriza por dotar de un mayor nivel de significatividad al material de aprendizaje almacenado en la memoria (Román y Gallego, 1994). Entre las distintas formas de organizar e integrar los datos informativos como un todo coherente y significativo (resúmenes, clasificaciones, cuadros sinópticos, diagramas, mapas, etc.), destacamos las siguientes:

- Las redes de conocimiento (*networking*): Son representaciones gráficas que ilustran la jerarquía y las relaciones de los conceptos almacenados por el alumno en estructuras cognitivas básicas. De este modo, y en la

medida que el alumno puede obtener una visión global de las relaciones existentes entre los temas de una misma materia o materias diferentes, mejora considerablemente el recuerdo y la comprensión significativa de los contenidos. Obviamente, la construcción de estas redes o mapas de conexiones implica la selección y el dominio previo de los conceptos esenciales (nodos) de la materia de aprendizaje. El nodo que tenga mayor número de conexiones (concepto inclusor) se coloca en un recuadro en el centro del gráfico. Las interrelaciones entre los nodos se representan mediante flechas subtituladas que indican la dirección de lectura. El resultado de estas relaciones nodales son oraciones nucleares que amplían y acentúan el significado interno de las estructuras cognitivas del estudiante (Dansereau, 1985: 221).

- La técnica heurística UVE (V): Este diagrama en forma de «*V*» permite al estudiante visualizar las relaciones internas entre los conceptos previos adquiridos en un área determinada y el nuevo conocimiento que va construyendo de forma secuenciada y autónoma a partir de la incorporación de nueva información (Novak y Gowin, 1988: 20). En su desarrollo, el estudiante sitúa en el vértice de la «V» los nuevos elementos informativos que está experimentando y en torno a los cuáles tiene que reconstruir el conocimiento. A partir de estos elementos, introduce de forma progresiva una serie de preguntas iniciales (¿Qué hay que saber? ¿Cuál es la parte central del tema en cuestión? ¿Cuáles son los conceptos esenciales? ¿Qué relación guardan con los conocimientos ya adquiridos? ¿Qué procedimientos pueden utilizarse para abordar el nuevo problema de aprendizaje? ¿Qué podemos afirmar a la vista de los resultados obtenidos?) que le ayudan a identificar o descubrir las conexiones existentes entre lo que ya sabe al respecto (datos informativos que anota en la parte izquierda de la «V») y el nuevo conocimiento que está produciendo y trata de integrar significativamente durante su actividad de estudio (resultados que describe en la parte derecha de la «V».

- Proceso de recuperación de información:

Las estrategias utilizadas durante este proceso facilitan la búsqueda selectiva de la información almacenada en la memoria a largo plazo y tratan de colocarla en la conciencia para la generación de respuestas idóneas para cada situación de aprendizaje (Beltrán, 1996b). De acuerdo con estos dos subprocesos complementarios, Román y Gallego (1994) distinguen en la actividad mental del sujeto dos grupos de estrategias que mejoran el recuerdo y transferencia del material informativo almacenado:

f) Estrategias de búsqueda: Su efectividad depende en gran medida del nivel de procesamiento realizado durante la fase de codificación (especialmente, a partir de las estrategias adoptadas para la elaboración y la organización del material de aprendizaje). Cuando el material ha sido previamente transformado, estructurado y organizando como un todo

coherente y significativo, el sujeto cuenta con una serie de estrategias que estimulan su recuerdo:

- Búsqueda de *codificaciones*: Consiste en acceder a la información a partir de los diferentes códigos, categorías o criterios organizativos construidos durante el almacenamiento (mnemotecnias, símiles, esquemas, mapas, diagramas, matrices cartesianas, etc.).
- Búsqueda de *indicios*: Permiten acotar el campo de búsqueda de memoria usando como referencia claves o señales codificadas de modo significativo con la información (por ejemplo, datos del contexto de estudio o de la clase en la que se trabajó por vez primera el material informativo, episodios, anécdotas o estados accidentales ocurridos en el momento del aprendizaje).

g) Estrategias de generación de respuestas: Su finalidad es facilitar la transferencia o aplicación positiva de los elementos informativos recuperados a situaciones semejantes o más complejas de aprendizaje. El punto central de la reconstrucción de respuestas adecuadas a la situación está en la ordenación y planificación reflexiva del material recuperado.

2. Estrategias de naturaleza metacognitiva:

- Proceso de personalización y control de la actividad cognitiva:

La metacognición puede considerarse como una de las manifestaciones más importantes del comportamiento estratégico del estudiante en sus propios procesos cognitivos (Lara, 1995). Desde esta perspectiva, la eficacia del aprendizaje dependerá en buena medida de la capacidad del estudiante para mantener durante su actividad cognitiva un proceso de pensamiento crítico y reflexivo de orden superior sobre el valor personal de sus conocimientos, así como sobre la manera particular de abordar las diferentes tareas de aprendizaje. En este marco de actuación sobre la propia cognición, podemos llegar a identificar dos grupos de estrategias muy relacionadas:

h) Estrategias de autoconocimiento: Se basan en la reflexión consciente que realiza el estudiante, al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo (cuál es la naturaleza del problema, cuál es su propósito, qué conocimientos tengo del mismo, qué hacer en esta situación) y al tomar decisiones razonadas sobre su posible resolución (cómo hacerlo, cuándo puede resultar útil su aplicación, por qué utilizar una determinada estrategia), en una especie de diálogo consigo mismo (Monereo, 1998). Este pensamiento dialógico que realiza el estudiante sobre la base de sus propios conocimientos origina un tipo de conocimiento declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuando y por qué), fundamental para el desarrollo de un «aprendizaje autodirigido» de alta calidad.

i) Estrategias de automanejo: Son aquellas mediante las cuales los alum-

nos dirigen, controlan y regulan activamente su propio proceso de aprender. Su desarrollo depende de la situación y la tarea específica de aprendizaje. Estas estrategias incluyen:

- La planificación: Se trata de una fase anterior a la ejecución de la tarea. Requiere definir las metas de aprendizaje, seleccionar los conocimientos previos necesarios para su consecución, matizar cómo se llevará a cabo la actuación y programar un calendario de ejecución.
- La evaluación: Se utiliza durante y al final de la ejecución de la tarea con el fin de controlar el curso de la propia actividad cognitiva, así como de establecer los cambios que considere oportunos para garantizar la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos con anterioridad (por ejemplo, sustituir durante el proceso de codificación un procedimiento por otro que puede resultar más eficaz para el recuerdo y la comprensión significativa de la materia de aprendizaje).
- La retroalimentación: Con el fin de mejorar su proceso personal de aprender, el estudiante trata de comprender e integrar de forma constructiva la información obtenida durante la evaluación de su actuación (por ejemplo, en qué situaciones puede volver a utilizar un determinado procedimiento de organización, de qué forma debe utilizarlo, qué factores debe tener en cuenta durante su aplicación para hacerlo más eficaz, etc.).

3. Estrategias de apoyo:

- Proceso de sensibilización:

El proceso de sensibilización constituye el contexto mental y afectivo del aprendizaje humano (Beltrán, 1996b: 81). Es indudable que la motivación, el autoconcepto, las actitudes o el propio estado emocional del estudiante juega un papel relevante en su actividad de estudio. Desde estas coordenadas, las estrategias implicadas durante este proceso tratan de mejorar la eficacia del aprendizaje optimizando las condiciones psicoafectivas y materiales en las que se produce. Con esta finalidad, pueden utilizarse:

j) Estrategias motivacionales: Su función básica es movilizar, mantener o regular las energías del estudiante en el transcurso de su actividad cognitiva. En este sentido, por ejemplo, resultan útiles las técnicas relacionadas con el autorrefuerzo (despertar la satisfacción personal como consecuencia de un trabajo o una acción bien hecha, premiar el esfuerzo personal realizado), con la búsqueda de nuevas experiencias (plantearse nuevos desafíos, estimular la fantasía) o con la propia atribución causal (atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo o de estrategia de estudio -evitando los factores sobre los que no se tiene posibilidad de ejercer control: capacidad natural, suerte u otras personas-).

k) Estrategias afectivas: Tienen como principal finalidad mantener el control emocional durante las tareas de aprendizaje, especialmente a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación. En determinadas situaciones «amenazantes» o de preocupación para el estudiante (por ejemplo, en periodo de exámenes), este control se puede conseguir adoptando técnicas sencillas de relajación o de reducción de la ansiedad (por ejemplo, a través de la detención del pensamiento, mediante autoinstrucciones positivas, realizando ejercicios de respiración profunda, creando imágenes mentales o escenas tranquilizadoras, etc.).

l) Estrategias actitudinales: Contribuyen a mantener una disposición favorable ante las diferentes situaciones de aprendizaje con las que se relaciona el estudiante. En este caso, los procedimientos utilizados tratan de acentuar y regular el esfuerzo personal durante la actividad de estudio (por ejemplo, a través de la programación adecuada de los descansos, anticipando consecuencias positivas), la perseverancia en el trabajo (por ejemplo, mediante un plan sistemático y continuo de trabajo, estableciendo un orden de estudio, relacionando las tareas con los intereses personales), y el ambiente de aprendizaje (por ejemplo, organizando el espacio y los recursos del contexto habitual de estudio de acuerdo con las necesidades y los estilos preferentes de aprendizaje).

3.3. A modo de conclusión.

De modo coherente con el marco teórico expuesto en el que se ha abordado el concepto de estrategia, se han revisado las principales aportaciones proporcionadas por las investigaciones centradas en la enseñanza y el aprendizaje universitario, se han analizado diferentes maneras de facilitar la construcción del conocimiento en el aula universitaria (estrategias socializadas, individualizadas, personalizadas, por descubrimiento, creativas y de tratamiento de la información), así como la actuación estratégica que subyace al propio proceso de aprender (de naturaleza cognitiva, metacognitiva y afectiva-emocional), proponemos el estudio empírico que se detalla a continuación. En él se analiza cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de La Rioja desde la propia opinión de los agentes educativos que lo protagonizan, con el convencimiento de que sólo así se pueden establecer las bases para el cambio e innovación de la actividad didáctica en el aula universitaria.

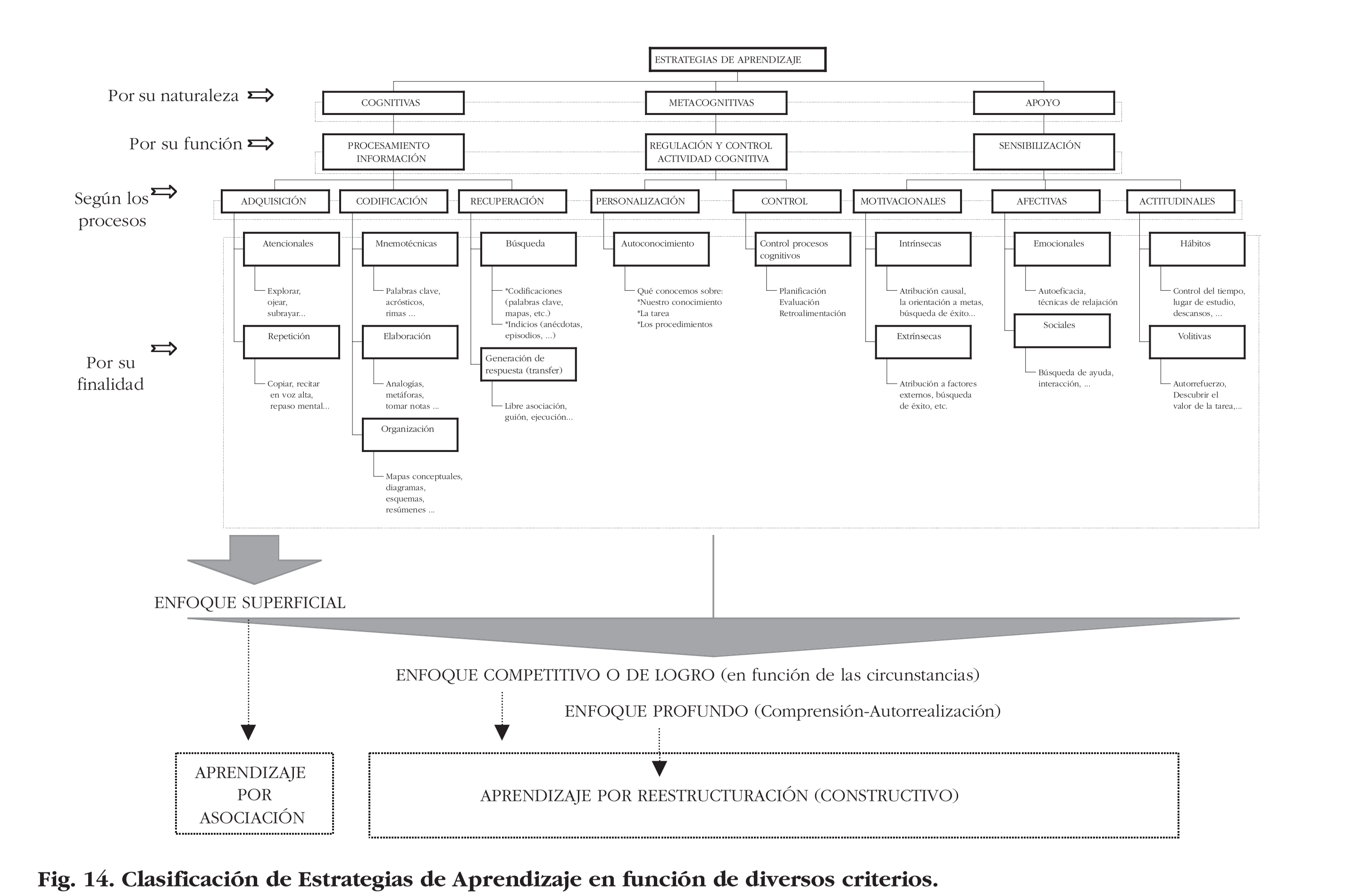


Fig. 14. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje en función de diversos criterios.

Capítulo IV. Análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Antes de exponer en qué consiste la investigación que hemos llevado a cabo, es preciso describir de forma concisa el contexto institucional y social donde se desarrolla la actividad didáctica analizada: La Universidad de La Rioja. Esta *contextualización* nos sirve para ubicarnos en una estructura y organización singular, comprender de dónde viene, hacia dónde va, cuál es la cultura que la caracteriza, para centrarnos después en las cuestiones y objetivos fundamentales de la investigación en esta dinámica institucional singular.

4.1. Consideraciones previas: El contexto institucional y social de la realidad educativa investigada.

Los antecedentes de la Universidad de La Rioja han de buscarse bajo la vigencia de la Ley General de Educación de 1970[51], y sobre la base de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (L.R.U.). Durante este periodo, La Rioja era la única Comunidad Autónoma del Estado que carecía de Institución universitaria propia. Los centros universitarios que en ella existían dependían administrativamente de otra Universidad (Zaragoza). Esta era una situación que podía complicarse si la Comunidad Autónoma de Aragón asumía las competencias en materia universitaria previstas en la L.R.U., que permanecían como propias del Estado y que entonces gestionaba, tanto para ella como para la Comunidad Autónoma de La Rioja, el Ministerio de Educación y Ciencia.

---

51. Uno de los principales objetivos de la Ley General de Educación (B.O.E 6/8/70) fue la reordenazación de las enseñanzas universitarias, hasta ese momento reguladas por la Ley de Ordenación Universitaria de 1943. La L.G.E. (Art. 12) concebía, junto a las tradicionales Facultades, otras unidades como las Escuelas Universitarias, los Institutos Universitarios y los Colegios Universitarios. Así, dentro del marco de la Ley y sus normas de desarrollo, *la Universidad de Zaragoza extiende sus actividades a La Rioja* con la integración de la educación universitaria de enseñanzas anteriormente postsecundarias en la ciudad de Logroño (véase, por ejemplo, el caso de la Escuela Normal de Magisterio y/o la Escuela Técnica de Grado Medio) y, posteriormente, con la creación de nuevos Centros universitarios.

Por otra parte, la demanda de estudios universitarios era tan real en dicha Comunidad riojana como en el resto del Estado. Según se deduce de varias encuestas realizadas por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid por encargo del Gobierno regional en 1989;[52] en el curso académico 1987/88, etapa en la que las cohortes comprendidas en el estrato de población 19-25 años estaban compuestas aproximadamente por 28.000 personas, lo cual supone unos 11.000 potenciales estudiantes universitarios, solamente pudieron cursar estudios en centros que tuvieran dicho carácter y que estuvieran radicados en la Comunidad Autónoma de La Rioja unos 2.391 alumnos. Así, el 45 % de estudiantes de la región opta por trasladarse a la Universidad de Zaragoza, mientras que a las Universidades de Navarra, Complutense y Politécnica de Madrid sólo acceden un 8%, 6% y 4% respectivamente.

En este marco, el proyecto de creación de una Universidad de La Rioja pudo haber sido en algún momento el deseo de un pequeño núcleo de riojanos. De hecho en el momento en que el conjunto de población comienza a tomar conciencia de esa necesidad es a mediados de los años 70 a raíz de un proceso reivindicativo que tiene su origen en el Colegio Universitario de La Rioja. Sin embargo, es con la aprobación de la Ley Orgánica 3/1982 de 9 de junio de Estatuto de Autonomía de La Rioja (B.O.E. 19/6/82) cuando se convierte en un verdadero clamor popular, un objetivo que tiene la máxima aceptación de toda la población (Gobierno regional, Sindicatos, Federaciones de Empresarios, Colegios Profesionales, Instituciones educativas, APAS…). Así, la década de los noventa se inició en La Rioja con la culminación del afán cívico de lograr una Institución de educación superior capaz de consolidar la propia identidad y la vocación universalista de una región en pleno desarrollo. Con todo ello, mediante la Ley 17/1992 de 15 de junio (B.O.E. de 19/6/92), y de acuerdo con las directrices marcadas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, se crea la Universidad de La Rioja. En la *Exposición de Motivos* de esta Ley de Creación se indican como objetivos prioritarios de la nueva Universidad, el atender a la creciente demanda de educación superior en la Comunidad Autónoma de La Rioja y el *contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria*.

La Ley de Creación quedó concretizada en la Universidad de La Rioja con la promulgación del Real Decreto 1296/1995, de 21 de julio, por que se aprueban sus Estatutos. En su Título I, dedicado íntegramente a la *estructura* y *organización* de la Universidad, se observan algunas *características peculiares* que la diferencian de otras universidades más consolidadas en España. Así, por ejemplo, se trata de una Universidad en la que no existen Facultades ni

52. Consejo de Universidades (1991): "Informe sobre creación de La Universidad de La Rioja". En *Archivo de La Universidad de La Rioja*.

Escuelas, sino únicamente dos grandes Centros,[53] (uno de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, y otro de Enseñanzas Científicas y Técnicas), "encargados de la gestión administrativa y de la organización de las enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclos conducentes a la obtención de títulos académicos y de aquellos títulos propios creados al amparo del Real Decreto 185/1985" (Art. 20). Los órganos de gobierno de los Centros son la Junta de Centro, el Director y los Subdirectores, así como el Secretario.[54]

Por otra parte, la Universidad de La Rioja se ajusta considerablemente a las pautas marcadas en el Título Primero (Arts. 8 y ss.) de la L.R.U. y, más concretamente, en el Real Decreto 2360/1984 por el que se regula y desarrolla las funciones de los Departamentos universitarios. En esta línea, como se puede observar en la Figura 15, existen once Departamentos más una «*unidad predepartamental*», responsables de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas Áreas de Conocimiento.

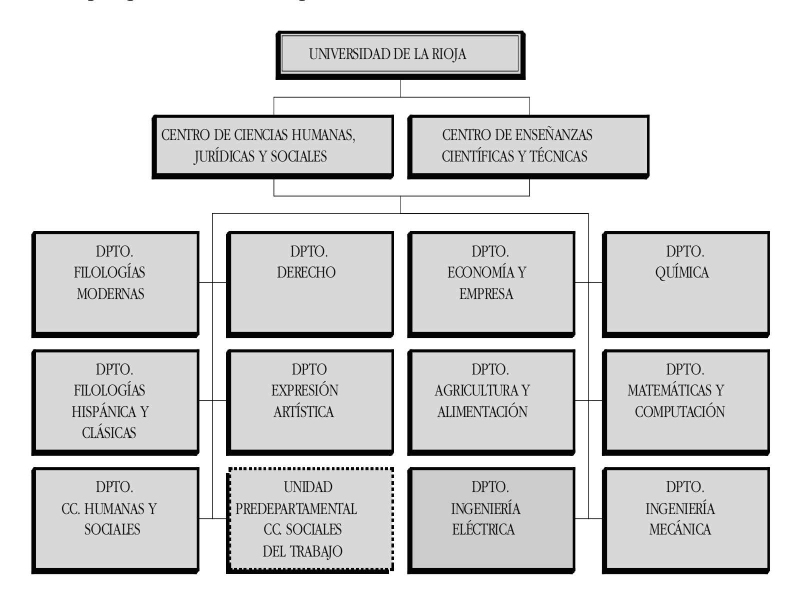


Fig. 15. Centros y Departamentos de la Universidad de La Rioja.

---

53. La L.R.U. de 25 de agosto de 1983 (B.O.E. 1/9/83), en el Título Primero (Art. 9.2), contempla la posibilidad de crear y suprimir Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias bajo el acuerdo de la Comunidad Autónoma correspondiente, a propuesta del Consejo Social de la Universidad respectiva y previo informe del Consejo de Universidades.

54. Las funciones de estos órganos colegiados (Junta de Centro) y unipersonales (Director, Subdirector y secretario), se encuentran recogidas en los Estatutos de la Universidad (R.D. 1296/1995, de 21 de julio. Título II: Del gobierno de la Universidad).

Durante el Curso académico 2.000/01, en la Universidad de La Rioja se forman aproximadamente unos 7.000 estudiantes en sus 25 titulaciones oficiales ofertadas (Tabla 1)[55]. Asimismo, en el momento de la investigación, la Universidad cuenta con 371 profesores universitarios responsables de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas desde sus respectivos Departamentos (Tabla 2).

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, JURÍDICAS Y SOCIALES.	**CURSO 1999/2000**	**CURSO 2000/01**
TITULACIÓN	**Nº TOTAL ALUMNOS**	**Nº TOTAL ALUMNOS**
L. DERECHO	713	634
L. ADMINISTRAC. Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	398	426
L. FILOLOGÍA HISPÁNICA	129	116
L. FILOLOGÍA INGLESA	180	155
L.EN HUMANIDADES	197	192
HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	92	299
CIENCIAS DEL TRABAJO	Nueva	280
D. CIENCIAS EMPRESARIALES	1.039	905
D. MAESTRO EDUC. INFANTIL	167	166
D. MAESTRO EDUC. FÍSICA	219	214
D. MAESTRO EDUC. MUSICAL	162	161
D. MAESTRO LENG. EXTRANJERA	194	183
TOTALES	**3.490**	**3.731**

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en la Universidad de La Rioja por Centros y Titulaciones: Curso 1999/2000 vs. Curso 2000/2001.

55. Dentro de un marco legal de referencia externo y común a todas las universidades (Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio), el *diseño y desarrollo curricular* en la Universidad de La Rioja se inspira en los *fines* contemplados en el Artículo 3º de sus Estatutos (Real Decreto 1296/1995).

CENTRO DE ENSEÑANZAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS	**CURSO 1999/2000**	**CURSO 2000/01**
TITULACIÓN	**Nº TOTAL Nº TOTAL**	**ALUMNOS ALUMNOS**
L. ENOLOGÍA	96	96
INGENIERO INDUSTRIAL	178	160
L. MATEMÁTICAS	161	134
L. QUÍMICAS	370	378
ING. TÉC. HORTOFRUTICUL. Y JARDINERÍA	306	295
ING. TÉC. IND. AGRARIAS Y ALIMENTARIAS	452	427
ING. TÉC. EN ELECTRICIDAD	214	205
ING. TÉC. EN ELECTRÓNICA	479	463
ING. TÉC. EN MECÁNICA	409	421
TOTALES	**2.665**	**2.579**

CENTROS ADSCRITOS[56]	**CURSO 1999/2000**	**CURSO 2000/01**
TITULACIÓN	**Nº TOTAL ALUMNOS**	**Nº TOTAL ALUMNOS**
D. ENFERMERÍA	257	252
D. TRABAJO SOCIAL	145	181
D. RELACIONES LABORALES	473	397
ESCUELA DE TURISMO	187	153
TOTALES	**1.062**	**983**
TOTAL GENERAL	**7.217**	**7.293**

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en la Universidad de La Rioja por Centros y Titulaciones: Curso 1999/2000 vs. Curso 2000/2001. (*Continuación*).

56. El Art. 58.5 de la L.R.U, dentro del Título "*De las universidades privadas*", señala que "para homologar los títulos expedidos por centros privados de enseñanza superior será necesario que éstos estén integrados en una Universidad privada o adscritos a una pública". En este sentido, el régimen de funcionamiento de los Centros Adscritos y su colaboración con la Universidad de La Rioja, se establece de acuerdo con el Art. 34 de sus Estatutos (R.D. 1296/1995).

DEPARTAMENTOS	Nº PROFESORES
AGRICULTURA Y ALIMENTACIÓN	42
CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES	32
DERECHO	37
ECONOMÍA Y EMPRESA	42
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	21
FILOLOGÍA HISPÁNICA Y CLÁSICA	18
FILOLOGÍAS MODERNAS	27
INGENIERÍA ELÉCTRICA	30
INGENIERÍA MECÁNICA	34
MATEMÁTICAS Y COMPUTACIÓN	43
QUÍMICA	42
U.P. DE CC. SOCIALES DEL TRABAJO	3
TOTAL	**371**

Tabla 2. Número de profesores en la Universidad de La Rioja por Departamentos: Curso 2000/2001.

La creación de nuevas titulaciones (Enología, Historia y Ciencias de la Música, Ciencias del Trabajo…), la oferta de nuevas especialidades (Economía, Derecho…), la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación al ámbito de la enseñanza, así como la apertura de nuevos edificios, aulas y laboratorios, ponen de manifiesto el importante desarrollo de la Universidad de La Rioja desde su reciente aparición. Ahora bien, este importante proceso de expansión institucional, nos invita también a una reflexión crítica sobre el desarrollo de su práctica educativa a fin de consolidar los logros alcanzados y avanzar en un proyecto universitario adaptado cada vez mejor a las nuevas demandas de la educación superior en Europa.

4.2. El problema objeto de estudio: Cuestiones iniciales a la investigación.

En el nuevo proceso de convergencia de las estructuras educativas europeas, todos somos conscientes de que la *calidad de la enseñanza* se ha convertido en un tema de máxima preocupación e interés para todas las institu-

ciones universitarias de nuestro entorno[57]. Esta preocupación por mejorar la enseñanza en general y proporcionar una formación integral de calidad, en particular, es también compartida por todos los colectivos que constituyen la comunidad universitaria riojana (especialmente por aquellos más directamente relacionados con su desarrollo, el profesorado y los estudiantes). Buena prueba de ello es el creciente interés de esta institución por introducir nuevas formas o procedimientos de autorrevisión interna que sirvan como instrumentos de información y reflexión al profesorado sobre sus actuales enfoques docentes y estrategias de actuación en el aula, al tiempo que estimulen el cambio y la innovación de la enseñanza para afrontar con ciertas garantías de éxito los nuevos retos de la actividad didáctica en el espacio de educación superior que se está comenzando a configurar en Europa.

En este contexto de cambio que actualmente vive nuestra universidad, parece cuestionarse incluso hasta el valor tradicional que se le ha venido otorgando a la *evaluación de la docencia hecha por los alumnos* como elemento clave para optimizar y enriquecer la práctica educativa, así como para la toma de decisiones administrativas que estimulen la mejora de la enseñanza. En este sentido, deseamos hacernos eco del sentir de gran número de profesores al admitir, desde su propia experiencia y parecer, una pérdida de credibilidad importante tanto en lo que se refiere a la validez del instrumento como a la fiabilidad de sus resultados en relación con el fin para el que se propone. Sea cual sea nuestra opinión al respecto, lo cierto es que mejorar la dimensión de la enseñanza universitaria supone construir conocimiento sobre todos aquellos aspectos que inciden en su desarrollo. Las preguntas que cabría plantearse aquí son éstas: ¿Sobre qué aspectos de la enseñanza pone el énfasis el sistema de evaluación utilizado por nuestra institución? ¿La información que reciben los profesores contribuye de alguna manera a su desarrollo como profesionales docentes?

Hasta hace relativamente poco[58], y al igual que ha ocurrido en muchas de las instituciones universitarias de nuestro país, el sistema de evaluación de la enseñanza se ha centrado fundamentalmente en las valoraciones realizadas por los estudiantes en torno a la figura del profesor en el contexto situacional

57. Véanse las medidas adoptas recientemente en nuestro país (R.D. 1044/2003, de 1 de agosto; y R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre) con el fin de acreditar la calidad de las enseñanzas desarrolladas por las universidades españolas (*Suplemento Europeo al Título Oficial Expedido*) y garantizar un modelo de educación superior centrado en el aprendizaje de los estudiantes (*ECTS*).

58. De acuerdo con los objetivos y las directrices generales establecidas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), la Universidad de La Rioja decidió incorporarse a dicho Plan en su segunda convocatoria (Orden de 20 de abril de 1998) con el fin de alcanzar niveles de calidad contrastados a través de la evaluación realizada por agentes externos a la propia Institución.

del aula. De esta manera, los cuestionarios administrados durante los últimos cursos académicos incluyen una serie de ítems generales relativos a dos factores básicos en el profesor docente, y que se suponen importantes para asegurar el desarrollo de una buena enseñanza: *competencia* (explica con claridad, muestra dominio de la asignatura, usa métodos de enseñanza apropiados para la comprensión de la asignatura, etc.) y *actitud profesional* (asiste puntual, cumple con el horario de tutorías que tiene establecido, trata a los alumnos con respeto, etc.). Sin embargo, y sin restar importancia a los factores evaluados como indicadores de la eficacia docente en el proceso formativo, pensamos que se dejan de lado muchos otros elementos o variables de la enseñanza que habría que considerar para mejorar la actividad didáctica universitaria.

Así, por ejemplo, entendemos que *la actuación real* del profesor en el aula (*cómo* desarrolla sus competencias docentes) es algo diferente de las características personales, conocimientos, habilidades o actitudes profesionales que el profesor posee y puede manifestar en un momento dado ante sus alumnos. Del mismo modo, podemos esperar que las estrategias de enseñanza utilizadas durante sus clases (secuencia de procedimientos didácticos dirigidos a facilitar experiencias de aprendizaje en los estudiantes) puedan verse también afectadas por la influencia del *contexto externo y situacional del aula* (por ejemplo, expectativas y necesidades sociolaborales, tipo de centro, plan de estudios, recursos materiales disponibles, clima social, tamaño de la clase, características de los alumnos, etc.). Desde esta perspectiva, además de considerar las características y cualidades docentes del profesor, parece lógico recabar también información acerca de estos aspectos señalados a fin de estimular la reflexión del profesorado sobre su propia práctica y las características del contexto donde la desarrolla. Ahora bien, llegados a este punto nos preguntamos: ¿Cuál debe ser la fuente principal de esta información sobre la actividad docente?

Parece que, la idea de *analizar la práctica educativa desde la propia opinión de los sujetos que la protagonizan* (en este caso desde la propia valoración y percepción docente) puede resultar una buena alternativa para reconocer y comprender con mayor profundidad el modo singular de trabajar en el contexto situacional investigado, convirtiéndose a la par en una magnífica oportunidad para que el profesor realice una auto-revisión crítica sobre los diferentes aspectos que controla en el diseño de su actividad didáctica y los procedimientos que pone en marcha para su desarrollo.

Sin embargo, para que este proceso de reflexión docente en/desde su propia práctica pueda deparar experiencias óptimas de aprendizaje que garanticen la calidad de la enseñanza, creemos necesario completar esta información a través de un *conocimiento básico sobre los propios estudiantes* con los que interactúan durante la actividad didáctica (aspiraciones, motivaciones, intereses, expectativas, estilos de aprendizaje, modos de afrontar las tareas académicas, etc.) En coherencia con lo expuesto anteriormente, *¿por qué no pedir*

a esos mismos estudiantes que valoren su actividad discente? ¿Hasta qué punto puede resultar interesante al profesorado conocer las estrategias que utilizan los estudiantes en el aprendizaje que tiene lugar durante la actividad didáctica universitaria? ¿Cuáles son los motivos o aspectos fundamentales que les animan a adoptar tales estrategias?

Por tanto, en la medida en que los profesores sepan más sobre *cómo son y aprenden sus alumnos*, mayores serán también las oportunidades de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco general del aula universitaria. Así, por ejemplo, conocer el modo preferente de aprender del grupo-clase puede resultar una información muy útil al planificar las asignaturas, presentar el material de aprendizaje, ajustar la actuación docente a los referentes destacados o establecer procedimientos de evaluación adaptados a las necesidades de aprendizaje. Por otra parte, la identificación de las estrategias utilizadas por los estudiantes podría llevarnos a reflexionar sobre las diferencias de rendimientos académicos (¿cuál es la naturaleza de estas diferencias en los resultados de aprendizaje? ¿Cuánto puede ser debido a la propia actividad discente? ¿Encontramos algún tipo de relación entre la actuación docente y el desarrollo cognitivo del estudiante?) y establecer propuestas concretas para optimizar y enriquecer el proceso formativo.

En coherencia con lo anterior, pensamos que el problema de la calidad de la enseñanza requiere de un modelo de estudio que permita ir más allá de la simple descripción o interpretación aislada de los diferentes aspectos que caracterizan esta dimensión universitaria. En consecuencia, y a partir del marco teórico presentado en la primera parte de este trabajo, hemos adoptado un modelo que trata de integrar los aspectos más relevantes en los resultados aportados por las diferentes investigaciones realizadas sobre la actividad didáctica universitaria (tanto desde una perspectiva positivista como naturalista). Como puede observarse en dicho modelo (Fig. 16), el estudio se proyecta dentro de un sistema interactivo e interrelacionado, donde se incluyen tres *macrovariables* (presagio, proceso y producto) que toman sentido a través de una relación de coherencia entre sus componentes.

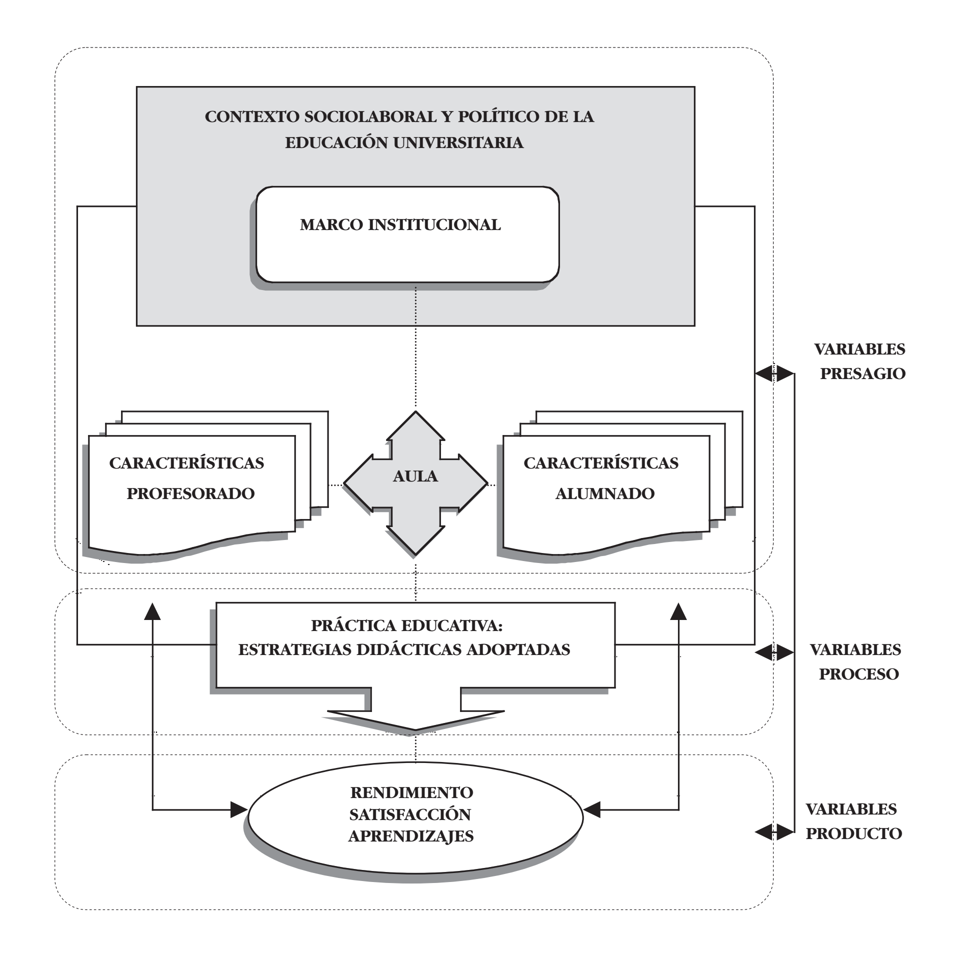


Fig. 16. Modelo para el estudio de la actividad didáctica universitaria.

4.3. Finalidad y objetivos de la investigación realizada.

A partir de las cuestiones planteadas en el punto anterior y desde la necesidad manifiesta de establecer un proceso de cambio e innovación de la enseñanza universitaria acorde con las nuevas exigencias de la educación superior en Europa, con este trabajo se pretende contribuir a un mejor conocimiento de la actividad didáctica en la Universidad de La Rioja según la opinión de los sujetos que la protagonizan. En un sentido amplio, puede decirse que la finalidad última es estimular la reflexión crítica en/desde la propia acción con vistas a introducir reajustes o mejoras que repercutan en el buen desarrollo personal y profesional de los agentes educativos implicados, aspectos ambos inseparables de la calidad de la enseñanza.

Desde estas coordenadas, se definen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características personales y contextuales que conducen, influyen o favorecen el desarrollo de la actividad didáctica en la realidad universitaria estudiada.
2. Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje adoptadas por el profesorado y alumnado para la consecución de sus objetivos personales durante la actividad didáctica universitaria.
3. Analizar los procedimientos didácticos utilizados por el profesorado y alumnado universitario de acuerdo a las correspondientes estrategias de enseñanza y aprendizaje.
4. Determinar la relación que existe entre variables con valor predictivo o de presagio (conocimientos previos, motivación, percepción, objetivos personales, clima sociorrelacional, tipo de aula…), variables de proceso (estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas) y variables producto (resultados pedagógicos, tipos de aprendizaje) durante la práctica educativa investigada.
5. Describir las relaciones existentes entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
6. Sensibilizar a los protagonistas de este estudio respecto a actuaciones de auto-reflexión sobre su propia forma de proceder en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
7. Informar de los resultados obtenidos a la Comunidad universitaria para comprender mejor nuestra realidad educativa y, coherentemente, definir propuestas para mejorarla.

4.4. Metodología de la investigación.

El procedimiento general de actuación mediante el que se ha llevado a cabo esta investigación es el *estudio de casos*. Para Pérez Serrano (1998: 87), "el estudio de casos puede considerarse como una de las modalidades de investigación educativa que se ha aplicado con éxito en diversas ciencias. Hace referencia al paradigma *n=1*, que trata de tomar al individuo sujeto único o unidad social como universo de investigación y observación". En su desarrollo, pueden distinguirse tres fases importantes que nos parece de interés resumir a fin de obtener una visión de conjunto del trabajo realizado (Fig. 17):

I) Fase Preactiva:

Durante esta primera fase, es preciso realizar un *análisis* previo del contexto educativo investigado a través del *contenido de fuentes documentales internas* (estatutos de la institución, planes de estudio, informes de autoeva-

luación, instrumentos de medida para la evaluación docente, memorias académicas, anuarios estadísticos…). De acuerdo con el marco teórico elaborado y atendiendo a los diferentes aspectos vivenciales de la realidad educativa observada (aspiraciones, iniciativas, necesidades, preocupaciones, etc.), adoptamos un modelo de estudio que nos permitiera un abordaje metodológico fundamentado.

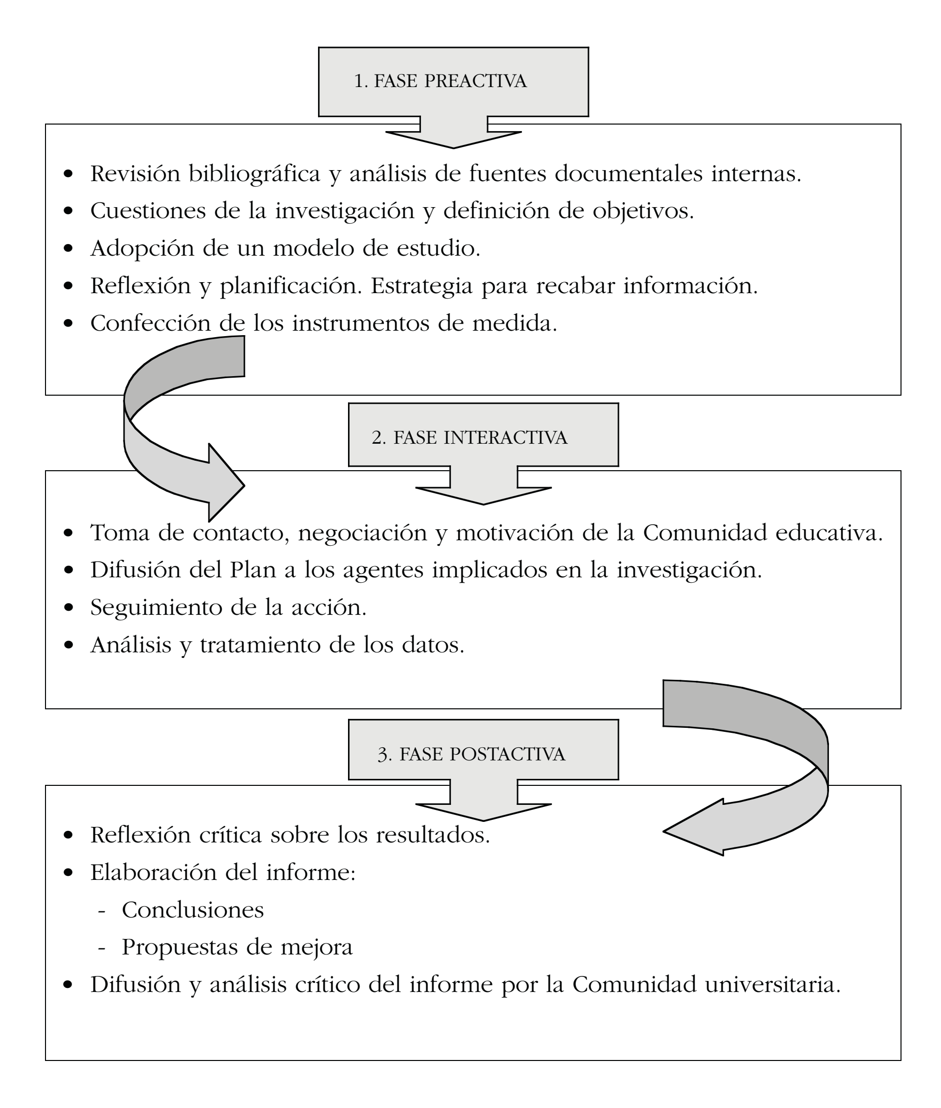


Fig. 17. Fases del Estudio de Casos en la Investigación. (Pérez Serrano, 1998:96. Adaptación)

Como puede observarse (Fig. 16), este modelo establece la necesidad de comprender el análisis de la actividad didáctica a partir de cuatro grandes *dimensiones* relacionadas:

a) DIMENSIÓN PERSONAL

b) DIMENSIÓN CONTEXTUAL

c) DIMENSIÓN PRÁCTICA

d) DIMENSIÓN RESULTANTE

Ahora bien, dada la gran extensión que presenta cada una de estas dimensiones (Figs. 18 y 19), se decidió concretarlas en un segundo nivel, el de *macrovariables* (o aspectos relevantes de cada dimensión). Las macrovariables aglutinan a su vez una serie de *variables* afines y susceptibles de valoración durante el estudio. Siguiendo el modelo adoptado, clasificamos las macrovariables en tres tipos básicos *según su función*:

1. *Macrovariables de presagio*: Incluyen variables con valor predictivo o condicionantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. *Macrovariables de proceso*: Agrupan variables relacionadas con la propia práctica educativa del profesorado y alumnado.

3. *Macrovariables de producto*: Integran variables dependientes o resultantes de la dinámica en el proceso educativo.

El paso siguiente fue *elaborar una estrategia* (Fig. 20) que nos permitiese recabar toda la información necesaria de acuerdo con los objetivos propuestos.

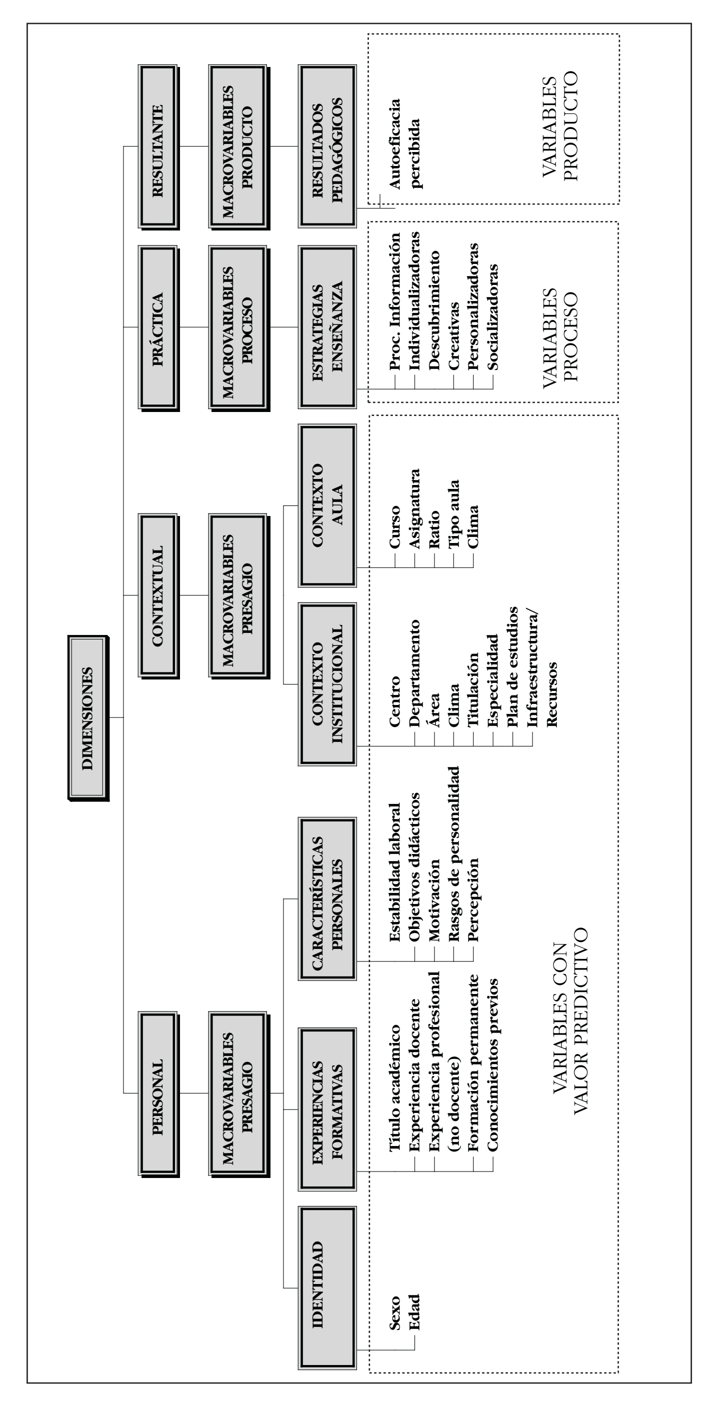


Fig. 18. Elementos del Cuestionario sobre Estrategias de Enseñanza.

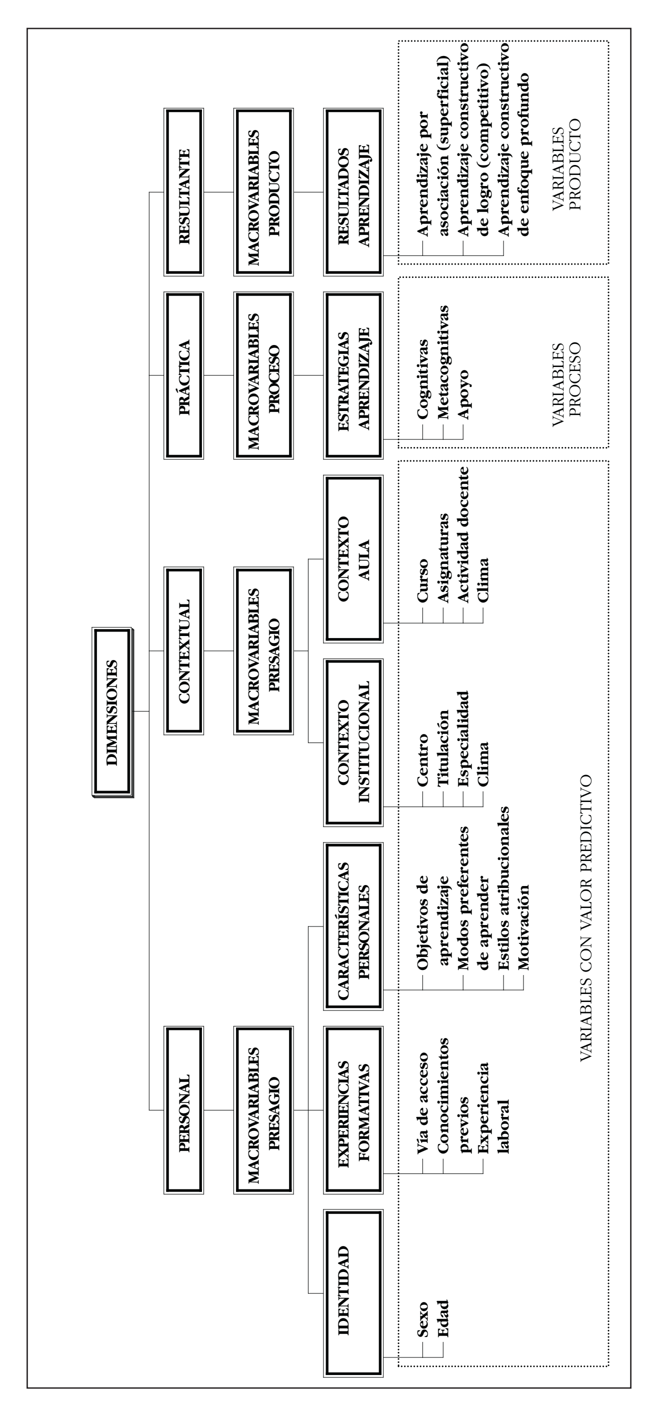


Fig. 19. Elementos del Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje.

Como se puede comprobar en la Figura 20, en primer lugar procedimos a realizar *grupos de discusión* con profesores pertenecientes a distintos Centros, Departamentos y Áreas de conocimiento de la realidad educativa investigada. Este primer *enfoque cualitativo* del trabajo, responde más que a los objetivos de partida en la investigación, a la *necesidad de*:

1. Contrastar las dimensiones y variables que se detallan como intervinientes en el diseño de estrategias de enseñanza:

   a) ¿Son éstas las que los profesores reconocen espontáneamente?

   b) Una vez sugeridas, ¿son reconocidas como importantes?

   c) ¿Cómo las organizan en cuanto a importancia para ellos?

2. Acercarnos al lenguaje del profesorado, a sus formas de denominar sus prácticas de enseñanza, para apoyar la elaboración del cuestionario.

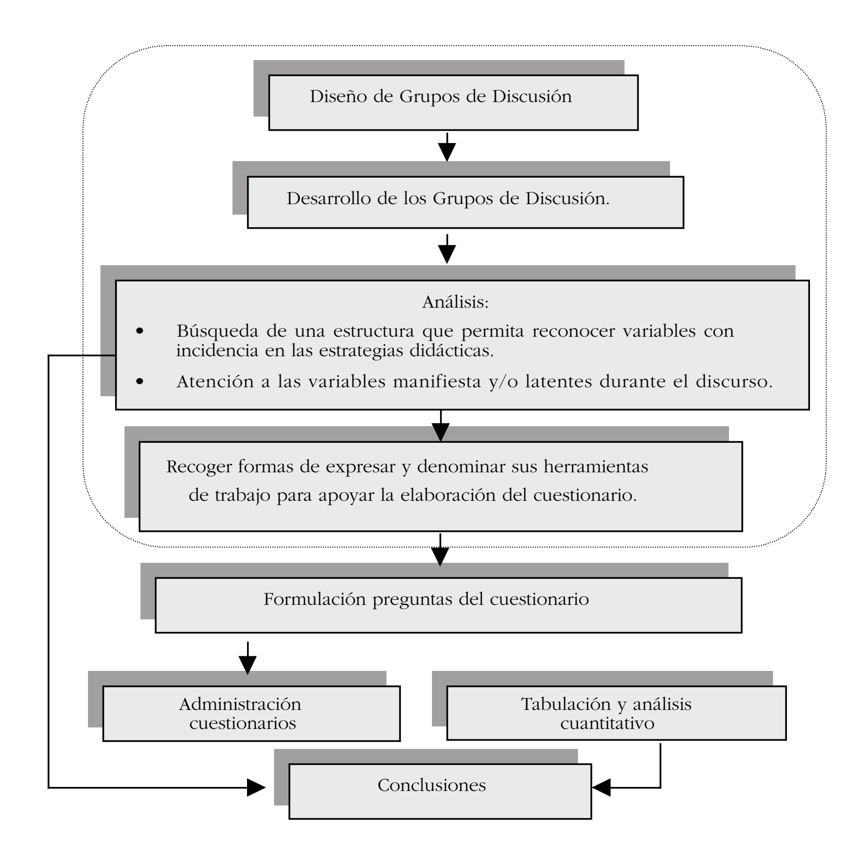


Fig. 20. Estrategia para recabar información en el proceso de investigación.

Tras esta primera aproximación, se confeccionaron los *cuestionarios* adoptando en la investigación un segundo *enfoque de carácter cuantitativo*.

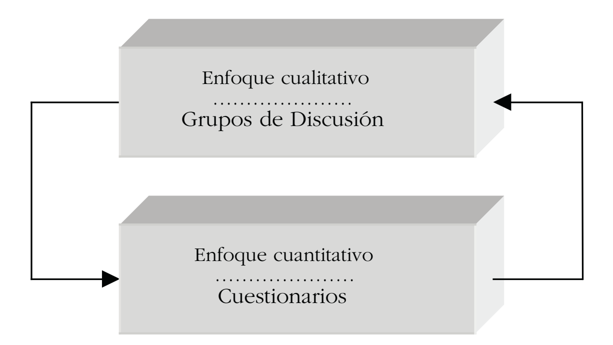


Fig. 21. Enfoque mixto de la actividad investigadora.

Durante el proceso de planificación, seleccionamos *los casos* objeto de estudio y definimos la temporalización para el trabajo de campo. Entre los *criterios* de selección destaca, como primero y fundamental, el que se tratara de estudiantes matriculados en *primero* y *último curso* de las titulaciones oficiales ofertadas por nuestra universidad. Asimismo, tomamos como criterio de selección que fueran alumnos matriculados en *asignaturas de carácter troncal u obligatorio*, ya que en materias optativas podría resultar difícil discernir si el interés por su contenido daría lugar a valoraciones distintas en las estrategias adoptadas durante su actividad de estudio. Por último, consideramos importante que estuvieran representados *todos los profesores responsables de impartir dichas materias* de carácter obligatorio durante los primeros y últimos cursos de la titulaciones investigadas.

II) Fase Interactiva:

Esta fase se corresponde con el propio trabajo de campo y desarrollo del estudio. De modo resumido, el procedimiento seguido es el siguiente:

- Entrevista con representantes del Equipo de Gobierno y con la Dirección de los Centros de Enseñanzas de la Universidad: Tenía como finalidad informar sobre los objetivos de la investigación, recabar su participación y solicitar la correspondiente autorización para su desarrollo.
- Presentación de la investigación a los Directores de los distintos Departamentos docentes participantes: Considerado uno de los momentos más importantes y difíciles del trabajo. Debía ser clara, sencilla y, sobre todo, resultar interesante, puesto que su papel de *agentes dina-*

mizadores sería determinante para suscitar entre el profesorado actitudes favorables hacia la participación.

- Administración de los Cuestionarios a los profesores y estudiantes universitarios: Con respecto al profesorado, los cuestionarios fueron introducidos en sobres de la propia universidad y enviados a la atención personal de cada uno de los participantes. En cuanto a los estudiantes, procuramos que fuera siempre la misma persona quien los administrara, con el fin de igualar las condiciones de recogida de información.
- Análisis y tratamiento de los datos: La información recogida fue analizada cualitativa y cuantitativamente. En el caso de los datos procedentes de los Grupos de Discusión, la información generada se ha concretado en una serie de transcripciones que engloban conjuntos de datos cualitativos textuales. Las respuestas obtenidas mediante los Cuestionarios han sido codificadas numéricamente y han dado lugar a matrices de datos a los que se les han aplicado diferentes tests estadísticos.

III) Fase Posactiva:

Después de *triangular* todos los resultados obtenidos, elaboramos un informe con las conclusiones del estudio realizado, acompañado de una propuesta general para mejorar la actividad didáctica en la realidad universitaria investigada.

4.4.1. Poblaciones y muestras.

Las poblaciones a las que se ha dirigido el presente trabajo han sido las siguientes:

a) Por un lado, el conjunto de *profesores* que imparten *materias de carácter obligatorio* (asignaturas troncales y obligatorias) en *primero* y/o *último curso* de las *titulaciones oficiales ofertadas por la Universidad*.

b) Y por otro, los *estudiantes* matriculados en estas mismas *materias obligatorias* de *primero* y/o *último curso*.

A continuación, se ofrecen algunos datos que permiten conocer el *perfil de los sujetos* que han formado parte de nuestro análisis. Con esta intención y, sobre todo, para orientar la lectura de los resultados obtenidos, vamos a mostrar las características o rasgos más significativos de ambos colectivos.

4.4.1.a. Los profesores.

Con el fin de que estuviesen representados *todos* los profesores objeto de estudio, enviamos un Cuestionario sobre Estrategias de Enseñanza a cada uno

de los 143 profesionales que durante el periodo de la investigación impartían materias de carácter obligatorio en los cursos y titulaciones seleccionadas. Tal y como muestra la Tabla 3, el número de profesores que respondieron al Cuestionario fue de 102 (el 71,3% del subconjunto de la población investigada). De estos, 58 están adscritos al *Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales* y 44 al *Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas*.

CENTROS	TITULACIONES	Nº PROFESORES QUE IMPARTEN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS EN PRIMERO Y/O ÚLTIMO CURSO		
		TOTAL	PARTICIPANTES	%
CIENCIAS HUMANAS, JURÍDICAS y SOCIALES	Licenc. en Humanidades	8	7	87,5
	Maestro	25	20	80
	Diplom. en C.C. Empresariales	11	7	63,6
	Licenc. en Derecho	11	9	81,8
	Licenc. en Filología Hispánica	9	3	33,3
	Licenc. en Filología Inglesa	11	7	63,6
	Lic. en Admi. y Dirección Empresas	10	10	100
	Licenc. en Matemáticas	7	5	71,4
ENSEÑANZAS CIENTÍFICAS TÉCNICAS	Ingeniería Industrial	18	8	44,4
	Licenc. en Química	15	13	86,6
	Ingeniería Técnica Agrícola	18	13	72,2
	TOTAL FINAL	**143**	**102**	**71,3**

Tabla 3. Número de profesores que imparten asignaturas de carácter troncal/obligatorio en primero y/o último curso de las titulaciones oficiales seleccionadas. (Año académico 2000/01. Cuatrimestre: 2º)

Por *titulaciones*, como se puede observar en la Tabla 3, los profesores que imparten docencia en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas presentan el máximo porcentaje de participación (100%). Igualmente destaca la participación de los profesionales docentes en la titulación de Humanidades (87,5%), de Química (86,6%), de Maestro (80%) y de Ingeniería Técnica Agrícola (72,2 %).

Del análisis descriptivo de los datos, observamos que el 61% de la muestra son *hombres* frente a un 39% de *mujeres* (Fig. 22). Adentrándonos en cada uno de los Centros, la proporción en cuanto al género no se mantiene en todos los Departamentos, ya que encontramos «*Departamentos eminentemen-*

te masculinos», como por ejemplo Ingeniería Mecánica (100% de varones), otros donde se mantiene un equilibrio entre ambos sexos, como por ejemplo Química (50% de hombres y mujeres) y otros formados preferentemente por mujeres, como es Agricultura y Alimentación (71% de mujeres).

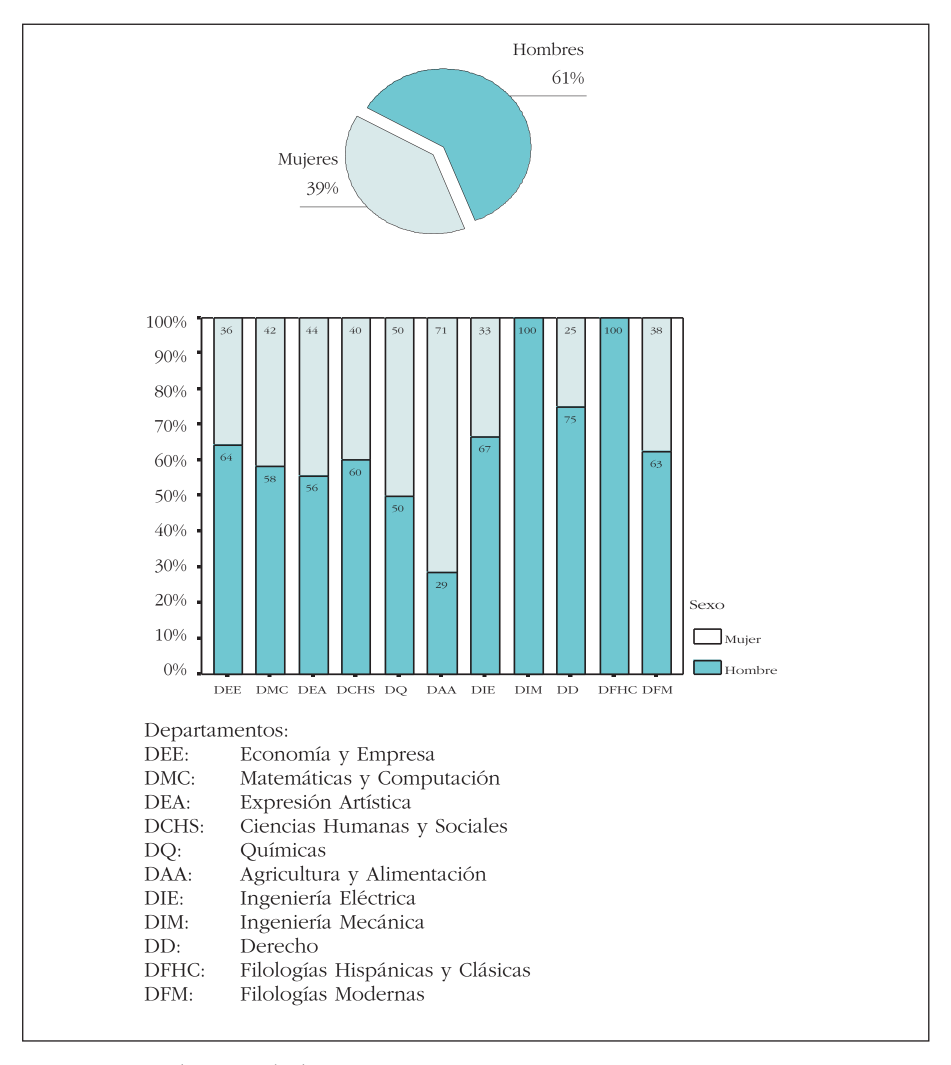


Fig. 22. Distribución de la muestra por Departamentos y Sexo.

Por otra parte, la población docente investigada es mayoritariamente *joven* (Fig. 23). El 53% del profesorado está incluido en la horquilla de edad 31- 40 años (ambos inclusive), estando la media alrededor de los 40 años.

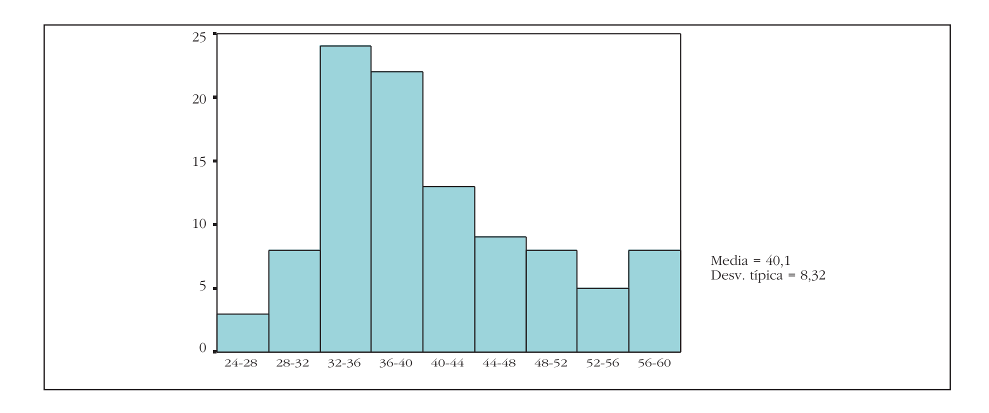


Fig. 23. Distribución del profesorado en función de la Edad.

De los 102 profesores que respondieron a nuestro Cuestionario 66 poseen el *Título* de Doctor, 33 son Licenciados (o su equivalente) y 3 son Ingenieros Técnicos. Asimismo, como puede observarse en la Figura 24, alrededor del 62% del profesorado admite tener entre 7 y 15 años de *experiencia docente* en el ámbito universitario, estando la media en 12 años.

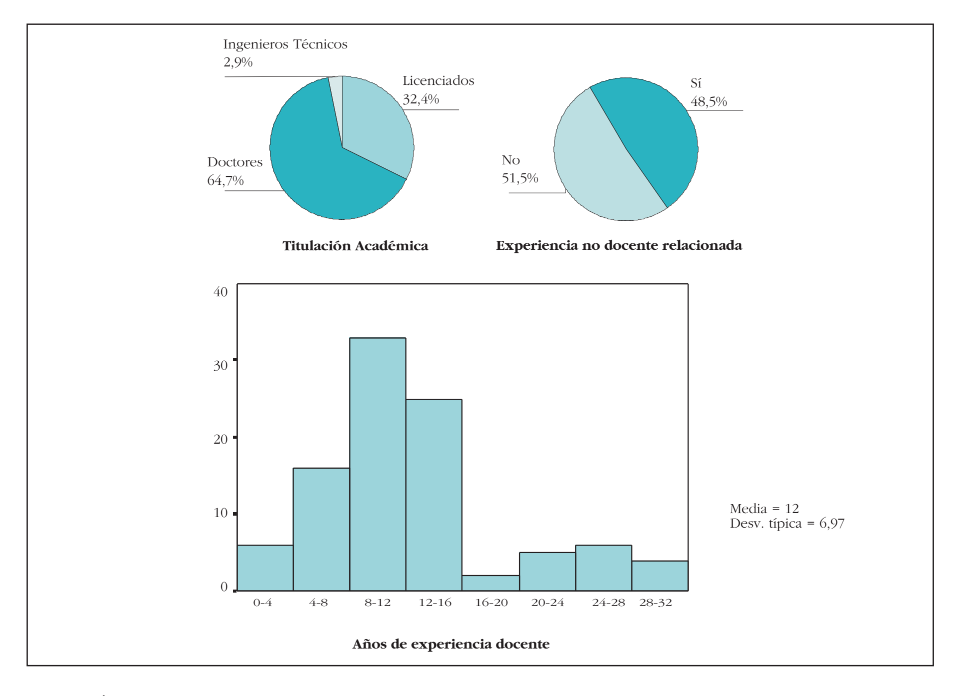


Fig. 24. Porcentajes relativos a la Titulación Académica del profesorado y su Experiencia profesional.

En cuanto a su *situación administrativa-laboral* (Fig. 25), la mayoría (63%) pertenece al cuerpo de funcionarios docentes (en situación de alta estabilidad laboral), a los que siguen los profesores asociados contratados a tiempo completo (25%), los profesores asociados contratados a tiempo parcial (7%), otros profesores no permanentes (visitantes) con un porcentaje del 4% y, por último los ayudantes (1%).

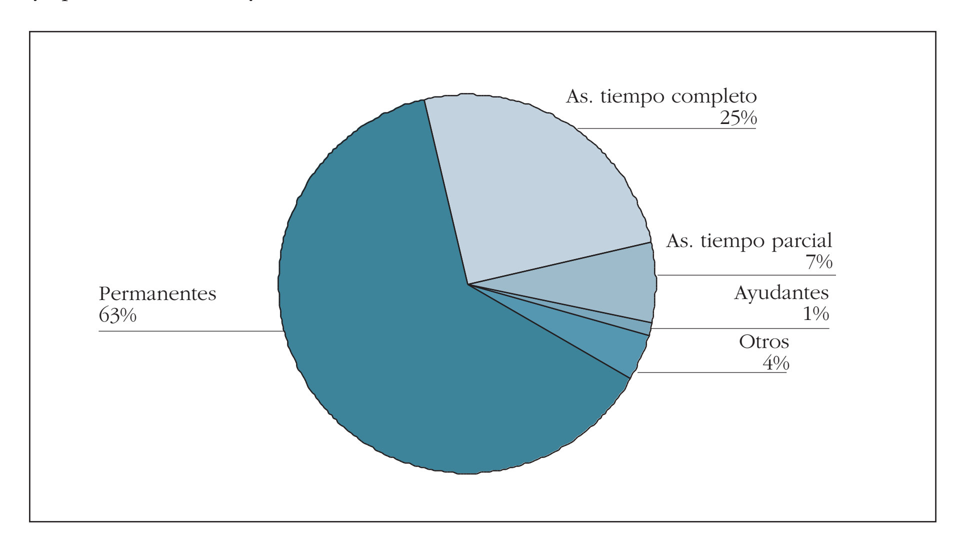


Fig. 25. Porcentajes relativos a la situación administrativa-laboral.

Asimismo, como se puede apreciar en los datos recogidos en la Tabla 4, los *Departamentos docentes* con mayor número de profesores participantes son: en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales con 15 profesores (93,8%), seguido por los Departamentos de Economía y Empresa con 14 profesores (87,5%) y el de Expresión Artística con 9 profesores (90%). En relación al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas, la máxima participación la encontramos en el Departamento de Química con 16 profesores (80%), seguido del Departamento de Matemáticas y Computación con 12 profesores (75%) y el Departamento de Ingeniería Mecánica con 6 profesores (75%). Con todo, el conjunto de profesores que realmente respondieron al cuestionario supone el 27,5% de la población total (y, como decíamos con anterioridad, el 71,3% del subconjunto de la población investigada).

CENTROS	DEPARTAMENTOS	POBLAC. PROFES.	SUBPOBL. PROFES. (1º Y 3º/4º)	MUESTRA PROFES.	% MUES. POBLA.	% MUES. SUBPO.
(1) HUMANAS, JURÍDICAS, SOCIALES	Economía y Empresa	42	16	14	33,3	87,5
	Expresión Artística	21	10	9	42,9	90
	Cª. Humanas y Sociales	32	16	15	46,9	93,8
	Derecho	37	13	9	24,3	69,2
	Filología Hispánica	18	10	3	16,7	30
	Filologías Modernas	27	14	8	29,6	57,1
	Uni. Predpta. Cª Trabajo	3	—	—	—	—
(2) CIENTÍFICO TÉCNICO	Matemáticas y Comput.	43	16	12	27,9	75
	Química	42	20	16	38,1	80
	Agricultura y Aliment.	42	10	7	16,7	70
	Ingeniería Eléctrica	30	10	3	10	30
	Ingeniería Mecánica	34	8	6	17,6	75
	TOTAL FINAL	**371**	**143**	**102**	**27,5**	**71,3**

Tabla 4. Distribución de profesores por Departamentos docentes.

Para facilitar el análisis descriptivo por *Áreas de conocimiento,* debido a su elevado número, las hemos agrupado en tres tipos distintos según las afinidades de su objeto de conocimiento, obteniendo la composición siguiente:

1. *Área Científico-Técnica y Experimental*: comprende las áreas relativas a los Departamentos de Química, Matemáticas y Computación, Agricultura y Alimentación, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica.
2. *Área de Ciencias Humanas y Sociales*: agrupa las áreas propias de los Departamentos de Ciencias Humanas y Sociales, Expresión Artística, Filologías Hispánica y Clásicas y Filologías Modernas.
3. *Área Jurídico*-Económica: recoge las áreas de los Departamentos de Economía y Empresa y Derecho.

Como consecuencia de dicha agrupación, los profesores de la muestra se distribuyen de la siguiente manera (Fig. 26): un 43,1% pertenece al Área Científico-Técnica y Experimental, un 34,3% son profesores del Área de Ciencias Humanas y Sociales, y un 22,5% pertenece al Área Jurídico-Económica.

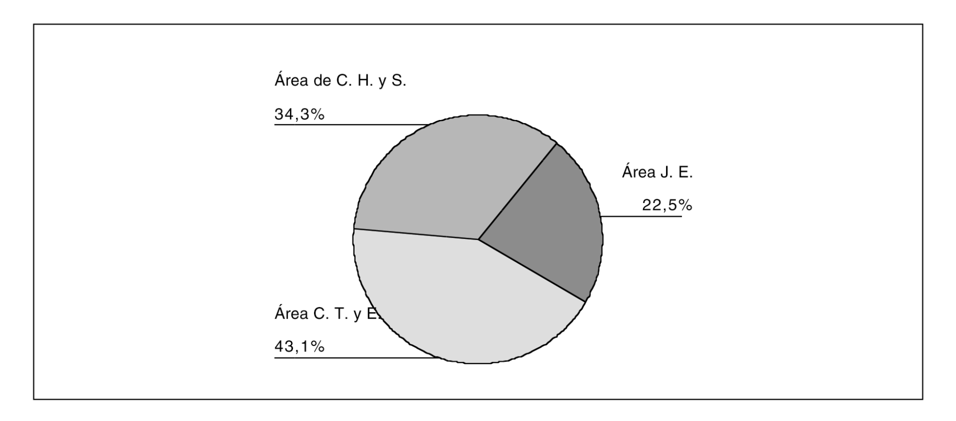


Fig. 26. Distribución de los profesores por grandes Áreas de conocimiento.

En relación a los *cursos* donde los profesores encuestados imparten materias de carácter obligatorio, observamos que 61 de ellos lo hacen en primer curso y 41 desarrollan estas enseñanzas en último curso (Fig. 27).

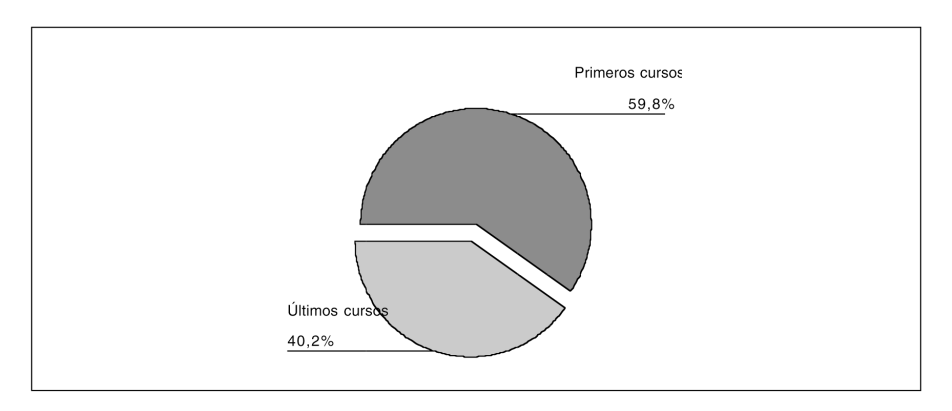


Fig. 27. Porcentajes de profesores que imparten materias de carácter obligatorio en primeros y últimos cursos (Año académico 2000/01. Segundo cuatrimestre).

Por otra parte, hay que destacar que la *ratio alumnos/profesor* en las asignaturas troncales y obligatorias de las diferentes titulaciones investigadas, en la mayoría de los casos supera los 40 alumnos por clase (Fig.28):

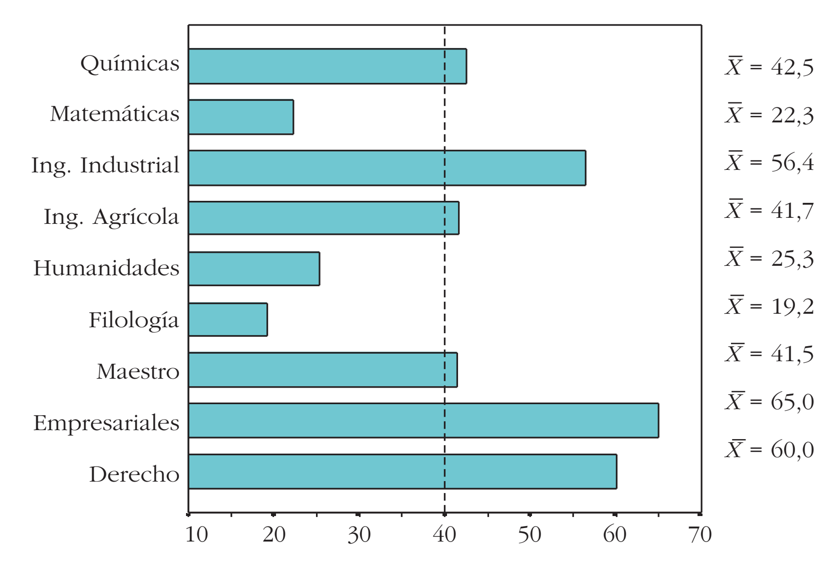


Fig. 28. Ratio alumnos/profesor en las materias de carácter obligatorio.

Asimismo, en este primer nivel de análisis de los datos recogidos, observamos (Fig. 29) que 64 profesores afirman haber participado durante los *dos últimos años* en algún tipo de *actividad o plan de autoformación*. De estos, el 44% pertenece al Área Científico-Técnica y Experimental, el 36% son profesores del Área de Ciencias Humanas y Sociales y el 20% restante se engloba dentro del Área Jurídico-Económica.

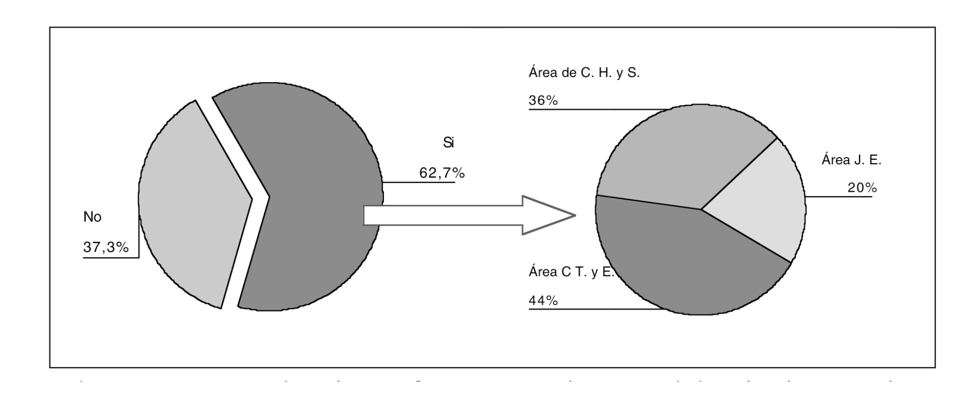


Fig. 29. Porcentajes de profesores que han participado durante los dos últimos años en algún tipo de actividad o plan de autoformación.

En relación a los *tipos de actividades autoformativas* más realizadas por los profesores participantes (Fig. 30), la mayoría corresponde a iniciativas interuniversitarias como son congresos, jornadas y/o seminarios (50), a las que siguen diferentes cursos diseñados por la Universidad de La Rioja (42) y, en menor medida, iniciativas desarrolladas para estos fines formativos por los propios Departamentos a los que pertenecen (19).

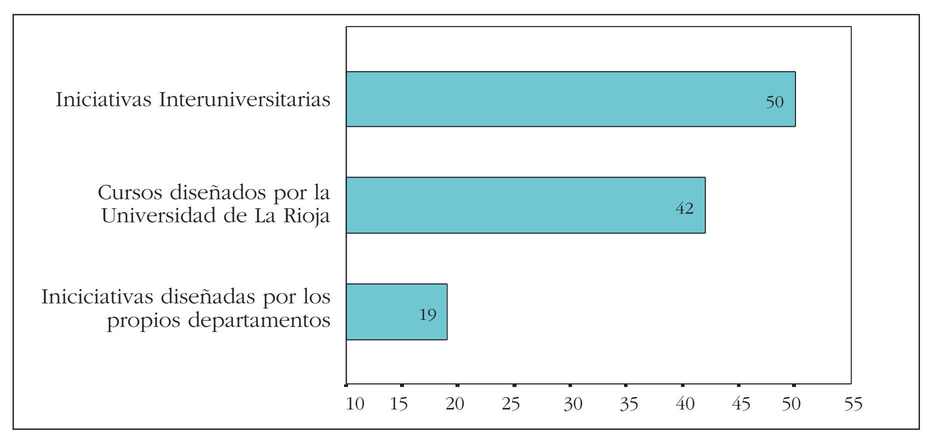


Fig. 30. Valores relativos a los *tipos de actividades autoformativas* realizadas por los profesores.

Entre los principales *motivos* que les llevaron a participar en este tipo de actividades formativas (Fig. 31), destaca como primera elección *aumentar los conocimientos científicos en una materia específica* (35) y como segunda elección *mejorar la función docente en el aula universitaria* (15), frente a la *obtención de méritos y/o reconocimientos administrativos* (5).

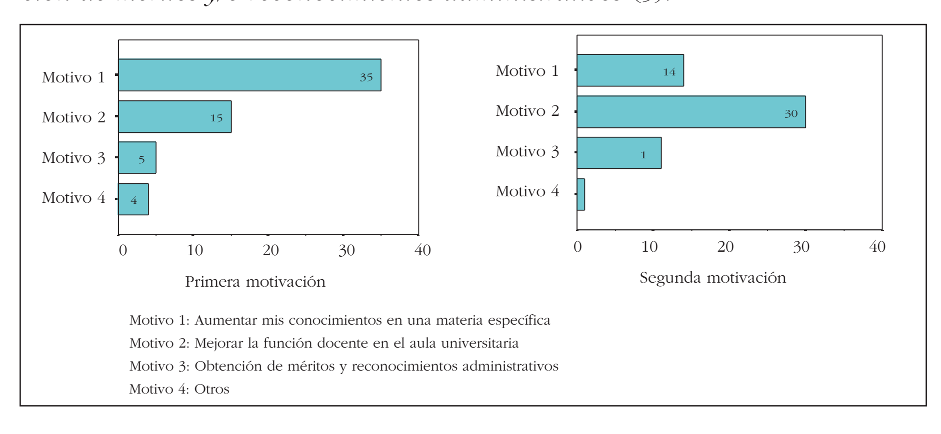


Fig. 31. Diagrama de barras relativo a los *motivos* de cursos o actividades de autoformación.

En resumen, se puede decir que el *perfil general del profesional docente investigado* es un profesor de género masculino, con el Título de Doctor y unos cuarenta años de edad aproximadamente. Imparte materias de carácter obligatorio (asignaturas troncales y obligatorias) en los primeros y/o últimos cursos de las titulaciones oficiales que dependen de los dos grandes Centros de enseñanza (Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, y Científico-Técnico). El número aproximado de alumnos que asisten con regularidad a sus clases es superior a los cuarenta. Asimismo, hablamos de un profesor que se encuentra en una situación administrativa-laboral estable, con amplia experiencia docente y que, durante los dos últimos años, ha participado en algún curso o actividad formativa (principalmente iniciativas interuniversitarias como congresos, jornadas y seminarios) con el fin de aumentar sus conocimientos científicos en una materia específica de trabajo.

4.4.1.b. Los estudiantes.

Como puede observarse en la Tabla 5, el *número de estudiantes* que respondieron al Cuestionario administrado fue de 908 (el 45,15% de la segunda población investigada). De ellos, el 65,5% (595) se encuentran matriculados en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, mientras que el 34,5% (313) restante cursa sus estudios en el Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas.

CENTROS	TITULACIONES	POBLACIÓN	MUESTRA	PORCENTAJE
(1) HUMANAS, JURÍDICAS Y SOCIALES	1 Lic. Derecho	224	73	32,59
	2 Diplo. Maestro (Todas espe)	416	153	36,78
	3 Diplo. Empresariales	385	161	41,82
	4 Lic. Admin. Direc. Empre.	180	115	63,89
	5 Lic. Filología (Ingl./Franc.)	108	59	54,63
	6 Humanidades	82	34	41,46
(2) CIENTÍFICO TÉCNICO	7 Ingen. Industrial (Téc./ Sup)	209	37	17,70
	8 Ingeniería Técnica Agrícola	229	148	64,63
	9 Lic. Químicas	124	92	74,19
	10 Lic. Matemáticas	54	36	66,67
	TOTAL FINAL	**2011**	**908**	**45,15**

Tabla 5. Número de alumnos de primero y último curso desglosado por Centros, Titulaciones investigadas y total de respuestas. Universidad de La Rioja (Año académico 2000/01).

Con relación al *curso* donde se encuentran matriculados (Fig. 32), el 60% (545) de los estudiantes encuestados son de primero y el 40 % (363) de último curso.

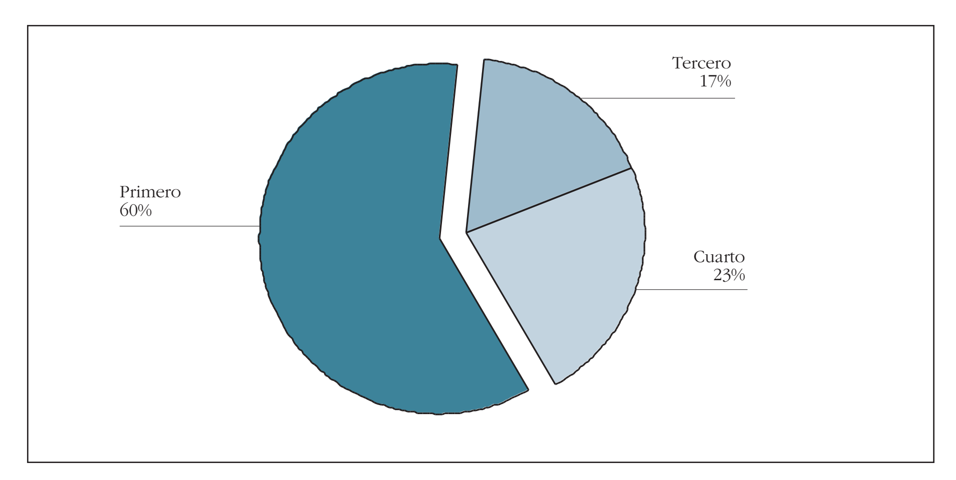


Fig. 32. Distribución de la muestra por cursos.

Por otra parte, observamos (Fig. 33) que la muestra está formada por un 58,3% de *mujeres* frente al 41,7% de *hombres*, siendo la *media de edad* para ambos grupos de 21,39 años. El 70% de los estudiantes participantes tienen edades comprendidas entre los 18 y 22 años, estando la moda en 19 años.

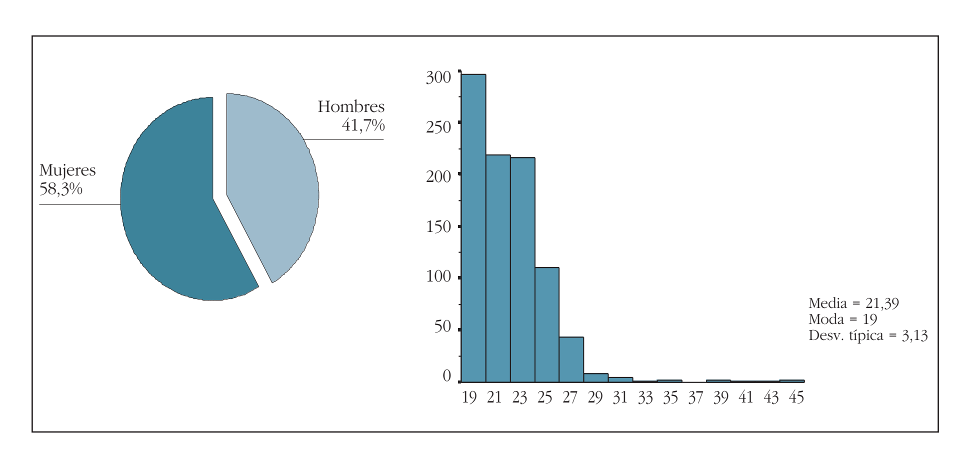


Fig. 33. Distribución de la muestra por sexo y edades.

Haciendo un análisis por cursos (Fig. 34), se puede apreciar que la media de edad es ligeramente superior a la que correspondería si se hubiesen ajustado totalmente a los periodos previstos en el sistema educativo universitario. Sin embargo, estos datos no se corresponden con los valores obtenidos a través de la mediana y la moda en cada uno de los casos estudiados. Así, por ejemplo, en el grupo de alumnos de primer curso (545), esta diferencia podría deberse a un pequeño grupo de estudiantes (35) mayores de 25 años que se incorporan más tarde de lo habitual al sistema.

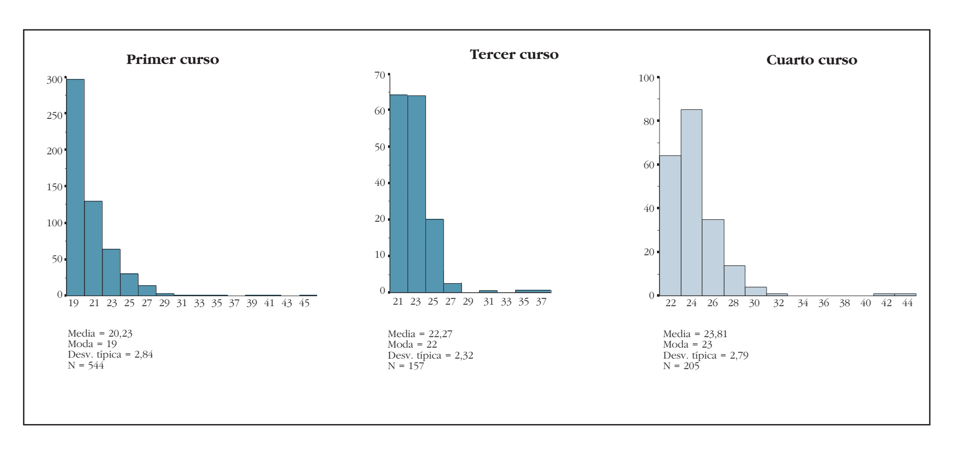


Fig. 34. Distribución de la muestra por edades y cursos.

Adentrándonos en cada uno de los Centros (Fig. 35), hemos de mencionar que de las *Titulaciones* que se cursan en el de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, el mayor *número de estudiantes* pertenece a la Diplomatura de Ciencias Empresariales (17,7%), seguida de la Diplomatura de Maestro (16,9%) y la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (12,7%). En el Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas, destaca el número de estudiantes de Ingeniería Técnica Agrícola (16,2%) y de la Licenciatura en Química (10,1%).

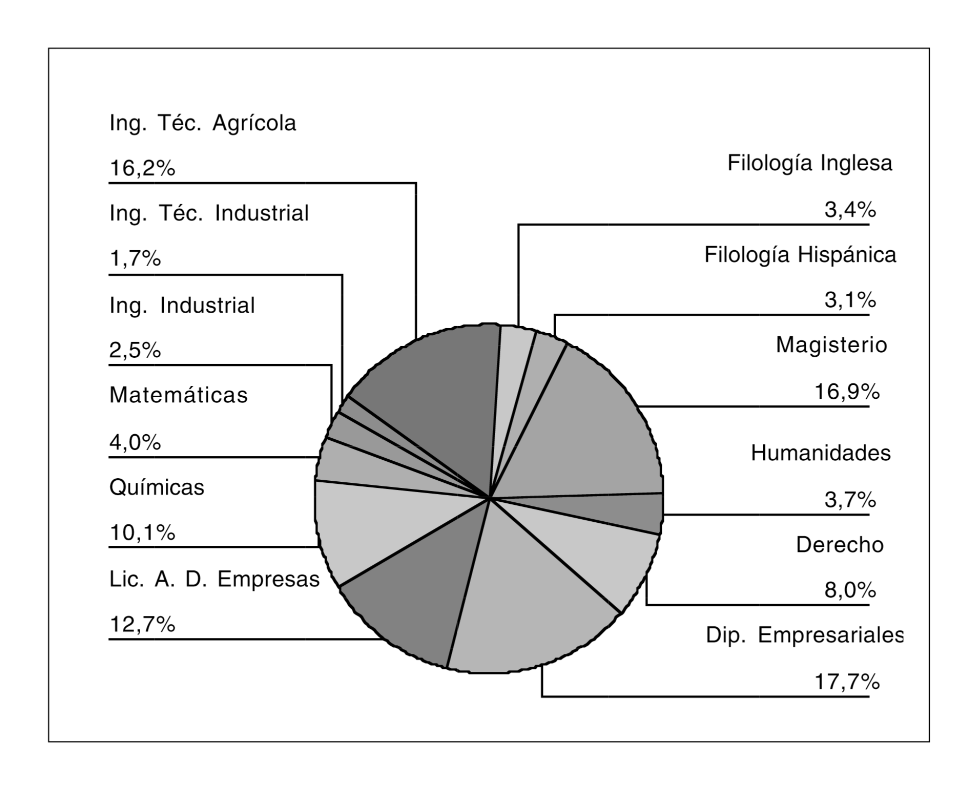


Fig. 35. Distribución de la muestra por Titulaciones.

Por otra parte, resulta interesante destacar que la inmensa mayoría de los estudiantes de la muestra *estudian la carrera elegida en primer lugar* para su acceso a la Universidad. Por Titulaciones, son los alumnos de Matemáticas, con un 100% del total, el grupo de estudiantes que poseen el mayor porcentaje de personas que están estudiando lo que escogieron en primera opción, les siguen los alumnos de Filología Inglesa (96,7%) e Hispánica (96,3%) y los de Ingeniería Industrial (95%) e Ingeniería Técnica Industrial (93,3%). En el resto de Titulaciones (Fig. 36) los porcentajes son ligeramente inferiores a los anteriores. Este hecho puede deberse al descenso de matrícula acusado durante los últimos años, permitiendo que prácticamente la totalidad de los estudiantes que acceden a la Universidad puedan cursar la carrera elegida como primera opción.

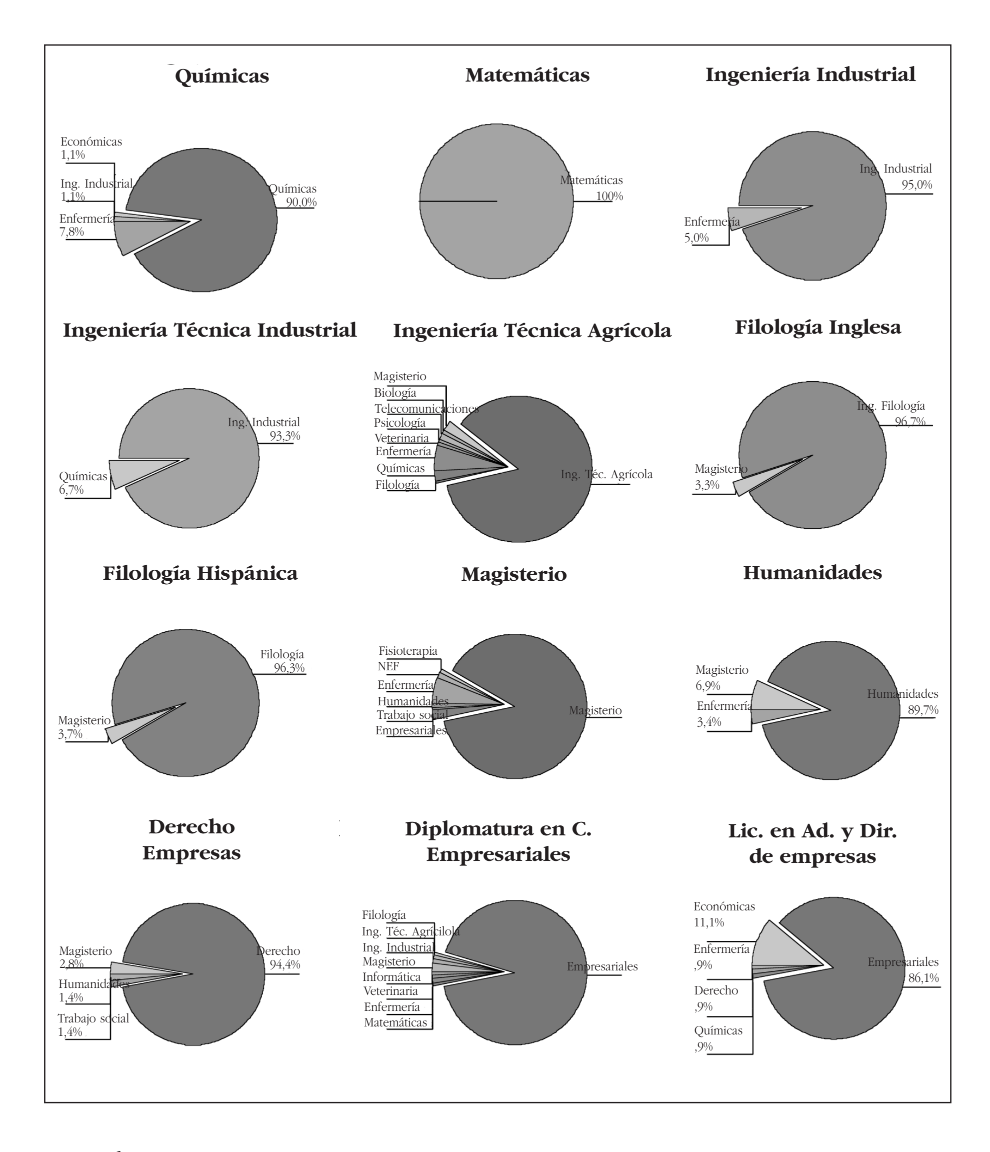


Fig. 36. Distribución de la muestra según el orden de preferencia en que solicitaron la Titulación que cursan.

En cuanto a las actividades que los estudiantes realizan al margen de las puramente académicas, al preguntarles por su *situación laboral* (Fig. 37), podemos observar que la mayoría (79,5%) se dedican exclusivamente al estudio. Del total de estudiantes que además de estudiar trabajan (185), alrededor

del 38% manifiestan que la actividad laboral que desarrollan tiene alguna *relación con los estudios universitarios* que se encuentran realizando. Respecto al resto de estudiantes que realizan actividades remuneradas (62%), en general, podemos entender que se trata de trabajos esporádicos y habituales en jóvenes universitarios.

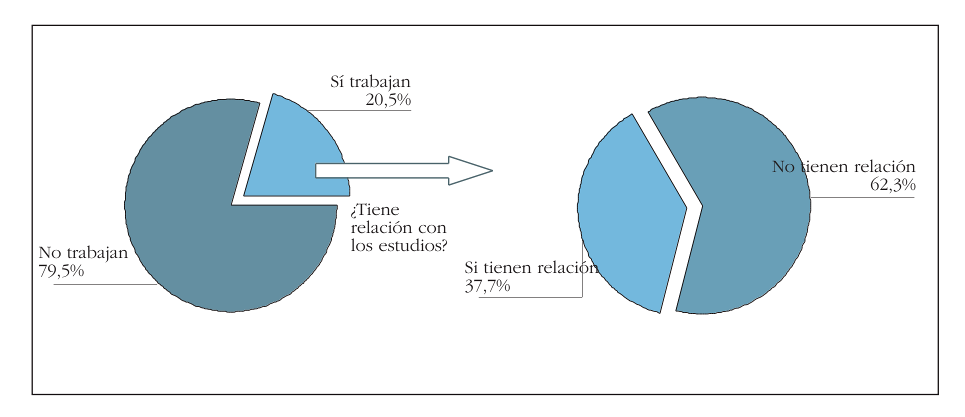


Fig. 37. Situación académica-laboral de los estudiantes investigados.

Con relación a los *antecedentes académicos no universitarios* de la muestra analizada (Fig. 38), observamos que un 56,7% de alumnos cursaron el B.U.P.; un 32,7% realizaron el Bachillerato L.O.G.S.E., y un 8,4 % provienen de F.P.-2. El resto de los estudiantes se reparte casi por igual entre diferentes modalidades de enseñanzas no universitarias.

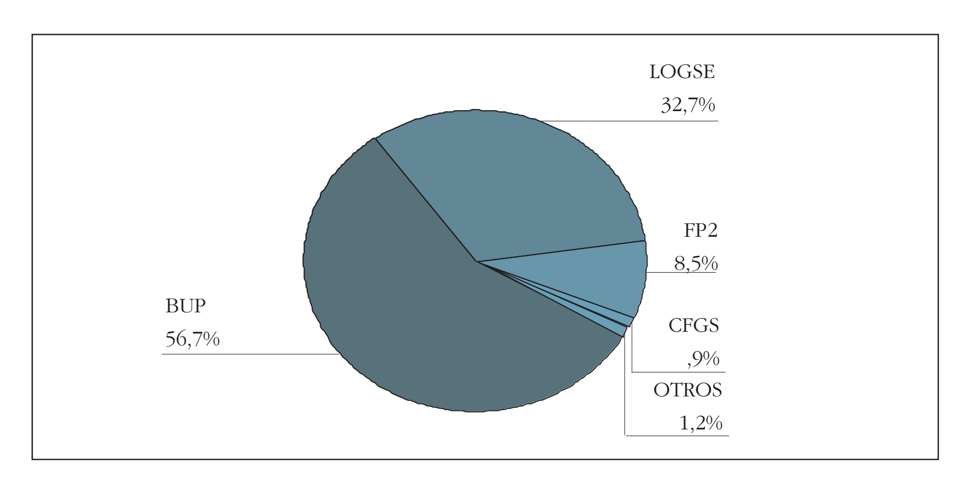


Fig. 38. Distribución de la muestra según sus estudios antes de acceder a la Universidad.

En cuanto a la *vía de acceso* a la Universidad (Fig. 39), en la mayoría de los casos fue mediante la Selectividad (83,7%). El resto de modalidades son utilizadas por pocos alumnos, repartiéndose entre F.P. (8,6%), C.O.U. (3,4%), y otras formas distintas (4,2%). Hemos recogido también *la nota media de acceso* ($\overline{X}$= 6,307), siendo el valor modal de 6. De forma global, son los estudiantes de Matemáticas los que tienen la nota media más alta ($\overline{X}$= 6,57), a los que siguen los estudiantes de Química y los de la Licenciatura de Dirección y Administración de Empresas con la misma puntuación media ($\overline{X}$= 6,53). Por el contrario, son los estudiantes de la Diplomatura de Maestro ($\overline{X}$= 6,07) los que obtienen la nota media más baja.

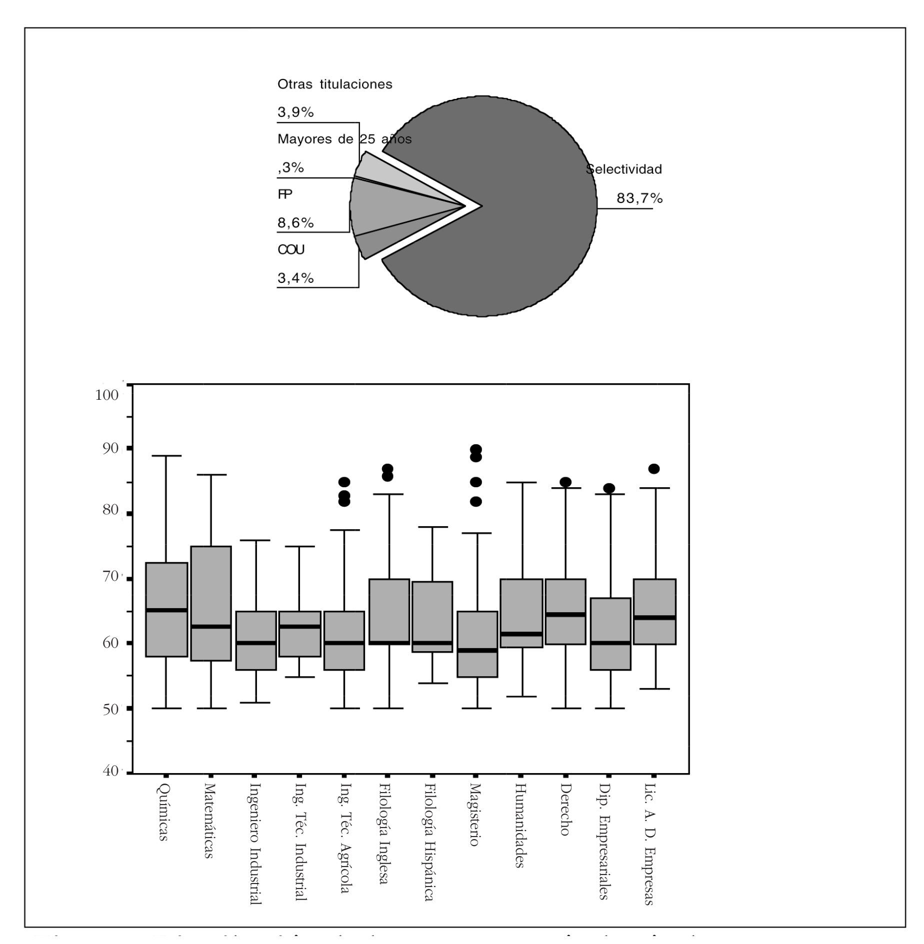


Fig. 39. Distribución de la muestra según la vía de acceso y nota media.

También preguntamos a los estudiantes por sus *notas durante las Enseñanzas Medias*. En general, como puede observarse en la Figura 40, los estudiantes con mejores calificaciones en asignaturas de “Ciencias” (Matemáticas, Física, Química, Dibujo Técnico, etc.) cursan titulaciones específicas del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas, mientras que los estudiantes con mejores notas en las asignaturas de “Letras” (Latín, Historia, Lengua, Literatura, Filosofía, etc.) pertenecen a titulaciones dependientes del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales.

Si hacemos una descripción por titulaciones, destacan por una mayor puntuación en asignaturas de “Ciencias” los estudiantes que cursan Ingeniería Industrial (70,3%), siendo la Licenciatura en Humanidades la más representativa de los estudiantes con mejores notas en asignaturas de “Letras” durante las *Enseñanzas Medias* (91,2%). En cuanto a los alumnos que manifiestan no tener diferencias claras entre ambos tipos de asignaturas, es muy relevante el caso de la Diplomatura de Ciencias Empresariales (54%).

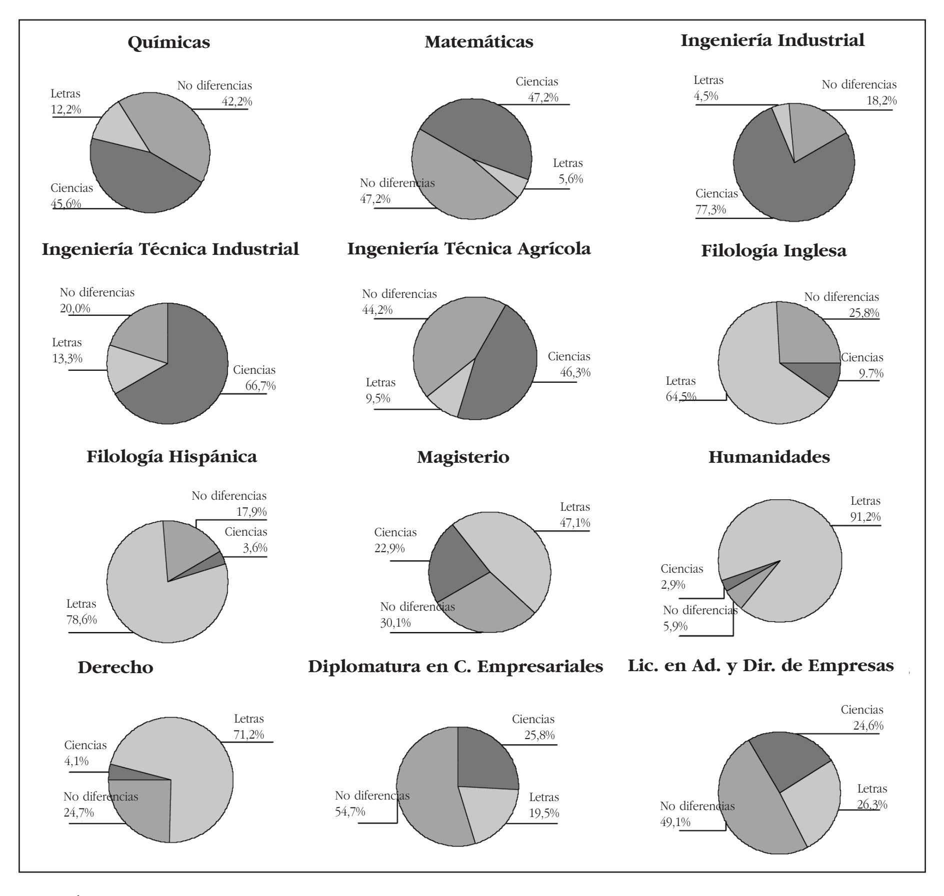


Fig. 40. Distribución de la muestra en función de las notas más altas durante las Enseñanzas Medias: Ciencias, Letras, Mixtas.

Con todo, podríamos presumir *un primer perfil general* del estudiante investigado en la Universidad de La Rioja (Tabla 6). A grandes rasgos, pensamos que se trata de un alumno/a de unos 21 años de edad aproximadamente, dedicado/a exclusivamente al estudio y que, con bastante probabilidad, se encuentra cursando la carrera que eligió como primera opción tras finalizar las Enseñanza Medias. Su vía de acceso a la Universidad fue a través de la prueba de Selectividad, siendo su nota media en torno al 6,3.

CARACTERÍSTICAS	**Nº**	**%**
Sexo		
Hombre	379	41,7
Mujer	529	58,3
Edad		
Menos de 23 años	632	69,6
De 23 a 27	253	27,8
Más de 28	23	2,6
Vía de acceso a la Universidad		
Selectividad	756	83,3
C.O.U.	31	3,4
Formación Profesional	78	8,6
Mayores de 25 años	3	0,3
Otras titulaciones	35	3,9
NS/NC	5	0,6
¿Trabaja?		
No	723	79,6
Sí	185	20,4

Tabla 6. Perfil sociodemográfico de los estudiantes.

4.4.2. Procedimientos de recogida de datos.

Describimos a continuación cada uno de los procedimientos seguidos para la obtención de datos:

4.4.2.a. Grupos de Discusión.

Si, como dice Álvarez Rojo (2000: 60), la finalidad de los grupos de discusión es “la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”, en nuestro caso tratamos de estimular una *discusión libre* y *abierta* entre el profesorado, intentando generar un *diálogo docente* de alta calidad sobre un tema complejo y controvertido en el seno de nuestra institución. De manera que este espacio social de reflexión docente sobre la propia práctica, supone una primera *aproximación naturalista* al problema de la calidad de la enseñanza, a la vez que nos permite acercarnos al lenguaje del profesorado, a sus formas singulares de trabajar, o a sus propias concepciones sobre la mejora de la enseñanza en el contexto donde se ejercita.

En este marco, realizamos dos *grupos* de una hora de duración cada uno de ellos. El número total de participantes voluntarios fue de trece profesores/as que desarrollan su función docente en el contexto universitario investigado. En la composición de cada grupo se mantuvo un equilibrio numérico, barajando en ambos casos los criterios especificados en los siguientes cuadros:

GRUPO 1: Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales.	**GRUPO 2: Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas.**
• Pertenecientes a distintos Departamentos docentes. • Imparten materias de carácter obligatorio en primeros y/o últimos cursos. • Con equilibrio numérico en cuanto a las variables: Sexo y estabilidad laboral	• Pertenecientes a distintos Departamentos docentes. • Imparten materias de carácter obligatorio en primeros y/o últimos cursos. • Con equilibrio numérico en cuanto a las variables: Sexo y estabilidad laboral

Al comienzo de la sesión de trabajo explicamos brevemente los objetivos y las condiciones de la realización. A continuación, incitamos al grupo a la discusión a partir de cuatro cuestiones fundamentales que constituían un *Guión Semiestructurado*:

1. ¿Qué variables, factores o elementos consideráis que pueden predecir el desarrollo de una enseñanza de calidad en el aula universitaria?
2. ¿Qué exigís a los alumnos en vuestras asignaturas?
3. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizáis para facilitar el aprendizaje en vuestras asignaturas?
4. ¿Cuál sería vuestra propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad?

Por otra parte, este guión de preguntas nos ha servido tanto para estructurar la información obtenida y analizarla, como para asegurar una cierta homogeneidad de los diferentes estudios de casos realizados (Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales y Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas).

El desarrollo de los *Grupos de Discusión* fue grabado en *vídeo* y, pese a la presencia de un observador externo al grupo, la naturalidad de los profesores/as participantes fue el gran denominador común.

4.4.2.b. Cuestionarios: Proceso de elaboración y validación de contenido.

Los *Cuestionarios* que describimos a continuación, aplicados a profesores y estudiantes universitarios, han pasado por diferentes momentos en su proceso de elaboración y validación, recogiendo aportaciones muy diversas hasta llegar a las versiones actuales que se presentan en este trabajo.

Un primer paso que hemos dado, tanto para un cuestionario como para otro, ha sido identificar aquellos aspectos o dimensiones que desde el marco teórico se consideran básicos y fundamentales con relación al problema objeto de análisis en nuestra investigación. Identificados y seleccionados los descriptores más relevantes, el paso siguiente fue expresarlos a través de una representación gráfica que ilustrara la *estructura lógica de los Cuestionarios*. A partir de este momento, tratamos de asegurar su *validez de contenido* en el marco contextual de nuestro estudio (es decir, comprobar en qué medida cada uno de estos esquemas representaban los elementos que decían representar en la realidad educativa investigada). Para ello, se comenzó por un análisis de contenido de los *autoinformes* emitidos por grupos de trabajo comprometidos con la *mejora continua de la enseñanza*, así como las propuestas realizadas por agentes evaluadores externos del Plan Nacional de Evaluación para la Calidad Total de las Universidades.

Por otra parte, en la línea de ratificar la validez de contenido en/desde la *cultura personal* de la Universidad de la Rioja, realizamos Grupos de Discusión con una muestra representativa del *profesorado objetivo* de nuestra investigación. Así, tal como describimos en el apartado anterior, la información primaria generada mediante las discusiones de grupo dotaría de mayor *validez didáctica* al cuestionario administrado.

Desde estas consideraciones, y a partir de la citada estructura, comenzamos a formular una amplia relación de *ítems* capaces de recoger todas las dimensiones y variables relevantes en cada uno de los casos de estudio. Una vez confeccionados los primeros cuestionarios, recabamos *la opinión de expertos* a fin de completar el proceso de validación iniciado. A cada uno de los jueces expertos se les presentó la redacción provisional del cuestionario correspondiente, junto con un *Test de Validación* donde se les solicitaba su juicio experto acerca de los siguientes aspectos:

1. La claridad de las instrucciones para responder al cuestionario.
2. El aspecto formal y/o presentación del cuestionario.
3. El lenguaje empleado (léxico utilizado en función de los destinatarios).
4. La precisión en las preguntas.
5. La longitud en el cuestionario.
6. La valoración global, puntuando de mala (1) a excelente (5), sobre los diferentes elementos presentados: Dimensiones, variables de medida, preguntas del cuestionario.
7. La posibilidad de añadir o excluir algún elemento (dimensión, variable, pregunta…) a los ya recogidos en el cuestionario.

Los comentarios y sugerencias realizados por estos *jueces expertos* nos han permitido completar y mejorar la redacción de los Cuestionarios hasta su forma definitiva. A continuación, pasamos a describirlos:

1. Cuestionario sobre Estrategias de Enseñanza en el Aula Universitaria (CEAUR-I):

El *Cuestionario sobre Estrategias de Enseñanza* (en adelante CEAUR-I), pretende recabar información relevante para la consecución de los objetivos planteados en la investigación.

Como se puede comprobar en la Tabla 7, el Cuestionario CEAUR-I queda estructurado en torno a cuatro *Dimensiones* que engloban factores personales, contextuales, procesuales y resultantes de la práctica docente. Cada una de estas dimensiones se concretan en un segundo nivel que denominamos *Macrovariables* (o aspectos más característicos y representativos de cada dimensión). Las macrovariables aglutinan a su vez una serie de *Variables* en función de su afinidad y la función que desempeñan en el marco de la investigación (*presagio*, *proceso* y *producto*). Para cada una de estas variables, susceptibles de valoración, incluimos una serie de *ítems* y/o *cuestiones* sobre los que el profesorado docente investigado debe emitir su opinión, garantizando su anonimato.

DIMENSIONES	**MACROVARIABLES**	**VARIABLES DE MEDIDA**	**PREGUNTAS CUESTIONARIO**
PERSONAL	*(PRESAGIO)* • IDENTIDAD • EXPERIENCIAS FORMATIVAS • CARACTERÍSTICAS PERSONALES	• Sexo, edad. • Título académico, experiencia docente, experiencia profesional, formación permanente, conocimientos previos. •Estabilidad laboral, objetivos didácticos, motivación, rasgos de personalidad, percepción.	• 1,2. • 7, 9, 10, 11, 11.1, 12 • 8, 13, 11.2, 15, 16, 14
CONTEXTUAL	*(PRESAGIO)* • CONTEXTO INSTITUCIONAL • CONTEXTO AULA	• Centro, departamento, área, clima, *titulación**, plan de estudios, infraestructura y recursos. •*Curso**, *asignatura**, ratio, tipo de aula, clima.	• 3, 4, 5, 17, *(*)*, 18, 20 • *(*)*, *(*)*, 6, 19, 17.3
PRÁCTICA	*(PROCESO)* • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	• Socializadoras, individualizadas, personalizadas, por descubrimiento, de procesamiento de la información, creativas y recursos utilizados.	• 22.1 a 22.6; 22.7 a 22.10; 22.11 a 22.13; 22.14 a 22.18; 22.19 a 22.21; 22.22 a 22.25; 21.1 a 21.11
RESULTANTE	*(PRODUCTO)* • RESULTADOS PEDAGÓGICOS	• Autoeficacia percibida	• 21bis, 22 bis

Tabla 7. Estructura y niveles de concreción del Cuestionario sobre Estrategias de Enseñanza (CEAUR-I).

Como ya hemos comentado con anterioridad, las *variables* contempladas en el CEAUR-I quedan clasificadas en tres grupos de acuerdo con su función:

1. *Variables con valor predictivo*: Se recogen aquellos aspectos personales del profesorado, así como las características más representativas del propio contexto donde tiene lugar la actividad didáctica. El objetivo es analizar su posible influencia en las distintas estrategias adoptadas por el profesorado durante la práctica. En la primera parte del CEAUR-I (véase Anexo V) se formulan las *cuestiones* que hacen referencia a cada una de las variables consideradas en esta categoría (presagio):

   - *Identidad*: Sexo (1), Edad (2).

   - *Experiencias formativas*: Título académico (7), Experiencia docente (9), Experiencia profesional no docente (10), Formación permanente (11, *11.1*), Conocimientos previos (12).

   - *Características personales*: Estabilidad laboral (8), Objetivos didácticos (13), Motivación (*11.2*, 15), Rasgos de personalidad (16), Percepción (14).

   - *Contexto institucional*: Centro (3), Departamento (4), Área de conocimiento (5), Clima (17), Titulación en la que imparte (**criterio de selección*), Plan de estudios (18), Infraestructura y recursos (20).

- *Contexto aula*: Curso (**criterio de selección*), Tipo de asignatura (**criterio de selección*), Ratio (6), Tipo de aula (19), Clima en el grupo-clase (*17.3*).

2. *Variables de proceso*: Se incluyen variables relacionadas con la práctica docente en el aula. Bajo la influencia de una serie de factores personales (edad, conocimiento previo, experiencia, percepción, motivación…) y propios de la realidad contextual donde se desenvuelve (clima de colaboración, tipo de aula, ratio…), los objetivos didácticos conducen al profesor a adoptar determinadas *estrategias* durante el proceso de enseñanza. La puesta en práctica de estas estrategias requiere de una serie de *recursos* y *procedimientos didácticos* más o menos complejos (métodos y técnicas). Por tanto, para reconocer las estrategias adoptadas durante la práctica docente, nos proponemos primero identificar los recursos y procedimientos didácticos utilizados en el aula universitaria. Desde estas coordenadas, en la segunda parte del Cuestionario preguntamos a los profesores sobre cada una de las variables pertenecientes a esta categoría (proceso):

   - *Recursos didácticos*: Pizarra (21.1), Retroproyector (21.2), Libro de texto (21.3), Libros y/o revistas especializadas (21.4), Apuntes elaborados de forma individual (21.5), Apuntes elaborados en equipo (21.6), Vídeo (21.7), Ordenador (21.8), Internet (21.9), Proyector de diapositivas (21.10), Radio-cassette (21.11).

- *Estrategias socializadas*: Phillips 6/6 (22.1), Seminario (22.2), Diálogos simultáneos (22.3), Trabajo en equipo (22.4), Role-playing (22.5), Debate dirigido (22.6).

- *Estrategias individualizadas*: Enseñanza programada asistida por ordenador (22.7), Enseñanza modular (22.8), Enseñanza por centros de interés (22.9), Tutoría académica (22.10).

- *Estrategias personalizadas*: Contratos didácticos (22.11), Proyectos (22.12), Método del portafolios (22.13).

- *Estrategias por descubrimiento*: Estudio de casos (22.14), Resolución de problemas (22.15), Simulación (22.16), Investigación (22.17), Enseñanza en laboratorio (22.18).

- *Estrategias de procesamiento de la información*: Lección magistral (22.19), Mapas conceptuales (22.20), Esquemas (22.21).

- *Estrategias creativas*: Brainstorming (22.22), Interrogación didáctica (22.23), Técnicas audiovisuales (22.24), Método del incidente (22.25).

Por otra parte, y dentro de este mismo apartado, con el fin de facilitar las respuestas a los profesores participantes decidimos adjuntar un «Glosario» al cuestionario con una breve explicación de cada uno de los procedimientos didácticos sobre los que se les preguntaba.

3. *Variables de producto*: Este último grupo abarca las variables relacionadas con los resultados pedagógicos obtenidos desde la propia opinión y experiencia docente en el aula. Así pues, el objetivo es conocer la *autoeficacia percibida* con respecto a las estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza. En este sentido, y utilizando el mismo formato de inventario adoptado para las variables consideradas de proceso, pedimos al profesorado que señale los resultados pedagógicos obtenidos durante su práctica.

- *Autoeficacia percibida*: Resultados pedagógicos de los distintos recursos y procedimientos didácticos utilizados durante sus clases (21 bis y 22 bis).

Para *medir* todas las variables clasificadas con anterioridad, hemos incluido en el CEAUR-I diferentes *tipos de escalas*. A continuación las comentamos brevemente, aportando algunos *ejemplos* al respecto:

• *Escala nominal*: Utilizada para identificar y/o clasificar al profesorado investigado en diferentes categorías de respuesta sin valor numérico:

3. ¿Cuál es el *Centro* en el que Vd. se encuentra adscrito?

❑ Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales.

❑ Enseñanzas Científicas y Técnicas.

4. ¿Cuál es su *Departamento*? ______________________________

5. ¿A qué *Área de conocimiento* pertenece? ______________________

8. Por favor, indique su *situación administrativo-laboral*:

❑ Permanente ❑ Asociado tiempo completo ❑ Asociado tiempo parcial

❑ Ayudante ❑ Otros: ______________________________

- *Escala ordinal*: En este caso, aparte de representar las diferentes categorías o alternativas de respuesta, nos permite ordenar al profesorado encuestado:

13. Señale, por orden de importancia, *sus objetivos didácticos* para la asignatura indicada. A lo mejor piensa que todos son igual de importantes; sin embargo, puestos a elegir ¿cuál sería su orden de preferencia? (Asigne el nº1 a su primera elección, el nº2 a la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al menos importante).

❑ .- Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de modo eficiente y rentable (la adquisición y comprensión de conocimientos).

❑ .- Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes (el desarrollo personal).

❑ .- Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos (el desarrollo de habilidades y destrezas).

❑ .- Otros: ______________________________

- *Escala de ratios*: Permite interpretar los ratios obtenidos a partir de los números indicados:

2. ¿Qué *edad* tiene? _________ años.

6. ¿Cuál es el número aproximado de alumnos que asisten con regularidad a su clase? ______.

***9. Experiencia docente* en el ámbito universitario _______ años**.

- *Escala de intervalo*: Además de ordenar a los sujetos participantes, incluye una unidad constante donde la diferencia entre los valores de la escala posee significado. En nuestro caso, hemos utilizado dos tipos de escala no comparativas que se suelen incluir dentro de las de intervalo:

✔ *Escala tipo Likert*: Presentamos al profesorado investigado un conjunto de ítems (afirmaciones u opiniones que tienen relación con la variable de medida) y le pedimos que muestre su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a cada uno de ellos:

14. A continuación encontrará un conjunto de afirmaciones en relación con distintos aspectos de la enseñanza. Por favor, indique su grado de identificación con el contenido de cada una de ellas según la siguiente escala:

⇨ **TD**: *Totalmente en desacuerdo*
⇨ **D**: *En desacuerdo*
⇨ **I**: *Indiferente*
⇨ **A**: *De acuerdo*
⇨ **TA**: *Totalmente de acuerdo*

	TD	**D**	**I**	**A**	**TA**
- Resulta inútil planificar mucho la enseñanza, cuando en la Universidad sólo se valora la investigación	❑	❑	❑	❑	❑
- Al menos para mí, la función docente del profesor universitario es más importante que la función investigadora	❑	❑	❑	❑	❑

Etc…

22. Ahora encontrará un listado de *procedimientos de enseñanza* que Vd. puede estar utilizando durante sus clases. Por favor, señale con una cruz la frecuencia con que los utiliza y los resultados pedagógicos obtenidos desde su experiencia.

> **¡Atención!** Con el fin de facilitar sus respuestas, en el glosario adjunto al cuestionario encontrará una breve explicación de cada uno de los procedimientos señalados. No obstante, si no conoce alguno de los procedimientos, por favor, rodee con un círculo la leta **(N)** que aparece delante de cada uno de ellos.

LO UTILIZO Nunca ⟷ Siempre						**RESULTADOS PEDAGÓGICOS** Malo ⟷ Excelente				
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**PROCEDIMIENTOS**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Phillips 6/6**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Seminario**	❑	❑	❑	❑	❑

Etc…

✓ *Diferencial semántico*: En este tipo de escala, los profesores deben valorar la variable en cuestión sobre una escala de cinco alternativas de respuesta respecto a diferentes atributos, siendo tales atributos los que limitan uno a uno y en términos bipolares dicha escala:

18. Por favor, señale con una cruz el grado en que cada par de adjetivos define desde su punto de vista el concepto indicado:

Plan de Estudios

	Muy	Bastante	Indiferente	Bastante	Muy	
Conocido	❑	❑	❑	❑	❑	Desconocido
Conveniente	❑	❑	❑	❑	❑	Inconveniente
Profundo	❑	❑	❑	❑	❑	Superficial
Abierto	❑	❑	❑	❑	❑	Cerrado
Práctico	❑	❑	❑	❑	❑	Teórico

Respecto al formato de respuesta, se utilizaron *preguntas cerradas u objetivas* con el fin de facilitar las posibles respuestas y su análisis posterior.

2. Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje en el Aula Universitaria (CEAUR-II):

A través del *Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje* (en adelante CEAUR-II) pretendemos recoger información sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes durante su actividad de estudio en la Universidad.

DIMENSIONES	MACROVARIABLES	VARIABLES DE MEDIDA	PREGUNTAS CUESTIONARIO
PERSONAL	*(PRESAGIO)* • IDENTIDAD • EXPERIENCIAS FORMATIVAS • CARACTERÍSTICAS PERSONALES	• (Sexo), (edad). • (Vía de acceso), (conocimientos previos), (experiencia laboral). • (Objetivos aprendizaje), (estilos atribucionales), (motivación), (modos preferentes de aprender).	PARTE 1ª • (1); (2). • (9, 10); (7.*1*, 8, 11, 12, 13); (7). • (14); (15.*1*, 15.*2*, 15.*3*); (6,16); (17.*1*).
CONTEXTUAL	*(PRESAGIO)* • CONTEXTO INSTITUCIONAL • CONTEXTO AULA	• (Centro), (titulación), (especialidad), (clima-centro). • (*Curso**), (*asignaturas**), (actividad docente), (clima-aula)	PARTE 1ª • (3); (4); (5); (15.*4*) • (*); (*); (17.*2*, 18); (15.*5*).
PRÁCTICA	*(PROCESO)* • ESTRATEGIAS	• (Cognitivas); (Metacognitivas); (Apoyo).	PARTE 2ª • (Items: 1 a 20); (Items: 21 a 27); (Items: 28 a 45)
RESULTANTE	*(PRODUCTO)* • RESULTADOS PEDAGÓGICOS	• (Asociativo); (Constructivo de logro); (Profundo)	Variables presagio *parte 1ª* (p.e; Items: 14, 15, 16, 17, 18…) + Variables proceso *parte 2ª* (tipo de estrategias con subdivisión)

Tabla 8. Estructura y niveles de concreción del Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje (CEAUR-II).

Tanto el formato como la estructura del CEAUR-II es similar al cuestionario descrito anteriormente (Tabla 8), por lo que obviamos su reiteración. Las cuestiones que se formulan en la primera parte hacen referencia a las variables que pueden predecir el tipo de estrategias utilizadas durante la práctica y, por tanto, la naturaleza del resultado del aprendizaje. De ahí que, en este primer apartado, se encuentren las preguntas relativas a la *Identidad* (sexo,

edad), *Experiencias formativas* (vía de acceso, conocimientos previos, experiencia laboral), *Características personales* (objetivos de aprendizaje, estilo atribucional, motivación, modo de aprendizaje preferido y expectativas) y de la propia *Realidad contextual* donde tiene lugar la actividad didáctica (centro, titulación, especialidad, clima, curso, asignatura, actividad docente).

La segunda parte del CEAUR-II adopta el formato de «*Escala Likert*», puesto que consta de 45 ítems o afirmaciones declaradas en términos de *estrategias que utilizan* los estudiantes universitarios con mayor o menor frecuencia *durante su proceso de aprendizaje*. Los primeros 20 ítems (véase Anexo VI) hacen referencia a las *Estrategias Cognitivas* generales durante la actividad de estudio (Adquisición, Codificación y Recuperación). Los ítems 21 a 27 (ambos inclusive) tratan de enjuiciar aspectos relativos a las *Estrategias Metacognitivas*, utilizadas durante el *proceso* para planificar, regular y controlar el propio funcionamiento cognitivo. Por último incluimos una serie de ítems (del 28 al 45) relativos a la variable denominada *Estrategias de Apoyo*, encaminadas a mantener un estado cognitivo adecuado durante la actividad de estudio (Motivacionales, Afectivas y Actitudinales).

Estos dos bloques de variables (de *presagio* y de *proceso*) se relacionan directamente con *la naturaleza del resultado* del aprendizaje. Así, por ejemplo, suponemos que un alumno que:

- Tiene como principal objetivo «*aprobar todas las asignaturas*» (Parte 1ª: Item nº 14.1)
- Estudia «*para agradar a sus padres o por presiones familiares*» (Parte 1ª: Item nº 16.6)
- Trata básicamente de «*reproducir*» el saber transmitido por el docente (memoriza la información necesaria –*carente de reflexión*- para responder a los exámenes. Parte 2ª: *puntuaciones bajas* en estrategias de codificación, metacognitivas y de apoyo al procesamiento)

→ Le corresponde un tipo de *aprendizaje asociativo o reproductivo.*

4.4.3. Análisis y tratamiento de los datos.

Los procedimientos utilizados para el análisis y tratamiento de datos han sido muy variados dependiendo de la naturaleza de la información recabada. Así, la información procedente de los Grupos de Discusión ha sido analizada de forma *cualitativa*. Por lo que se refiere a la información recogida mediante la aplicación de Cuestionarios realizamos un análisis de carácter *cuantitativo* (Fig. 41).

En el *análisis cualitativo* de la información recogida mediante las discusiones de grupo, la *codificación* de los datos se llevó a cabo a partir de las categorías establecidas en un Protocolo de actuación durante las sesiones: Variables presagio, objetivos docentes, estrategias de enseñanza, propuestas de mejora. De esta forma hemos podido contrastar las dimensiones y variables definidas en un primer modelo de intervención cuantitativa, así como transformar e incluir otras nuevas de acuerdo con la realidad educativa investigada.

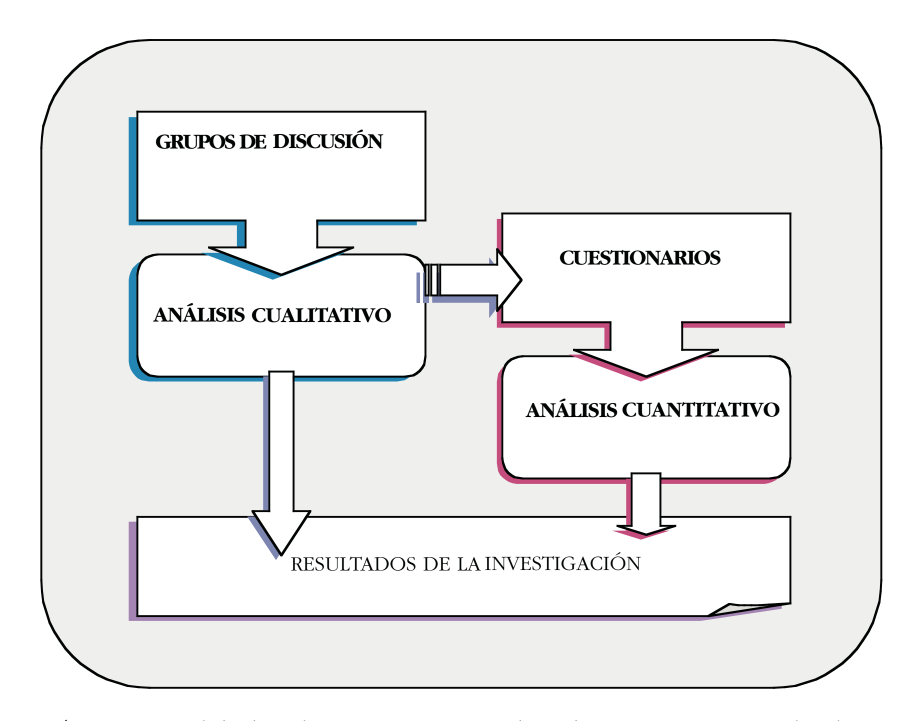


Fig. 41. Diseño del plan de actuación para el análisis y tratamiento de datos.

Respecto a la información procedente de los *Cuestionarios*, tras su codificación numérica, realizamos un *análisis cuantitativo* en base a estadísticos descriptivos y multivariantes. Tal y como podemos observar (Tabla 9), las técnicas estadísticas utilizadas fueron seleccionadas en función de dos criterios básicos:

- Carácter *no métrico* (medidas en escala nominal u ordinal) o *métrico* (medidas en escalas de intervalos o de razón) de las variables.

- Número de variables que intervienen en los distintos tratamientos estadísticos, dando lugar a procedimientos univariados, bivariados y multivaridos.

PROCEDIMIENTOS	**Univariados**	**Bivariados**	**Multivariados**
DATOS NO MÉTRICOS	■ Distribución de frecuencias ■ Moda ■ Gráfico de sectores ■ Gráfico de barras	■ Tablas de contingencia ■ Coeficiente Tau-b de Kendall ■ Coeficiente Kappa	
DATOS MÉTRICOS	■ Media ■ Mediana ■ Cuartiles ■ Moda ■ Desviación típica ■ Gráfico de barras ■ Gráfico de cajas	■ Coeficiente de Correlación lineal ■ Prueba t s/ diferencia de medias: - para muestras relacionadas - para muestras independientes ■ Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	■ ANOVA ■ Prueba de Scheffé

Tabla 9. Técnicas estadísticas aplicadas en el análisis de la información obtenida mediante los Cuestionarios.

El proceso de explotación estadística de la información contenida en los cuestionarios se puede resumir en las siguientes etapas:

1. *Análisis univariable de cada pregunta* mediante distribuciones de frecuencias, medidas de posición central (media, mediana y moda), medidas de posición no central y medidas de dispersión (desviación típica).

2. *Análisis de las preguntas por subgrupos*. Para analizar las respuestas en grupos de interés (por ejemplo, la utilización de las estrategias de enseñanza por centros, por grupos de edad, según el clima sociorrelacional del grupo-clase, etc.) se han comparado los resultados de las subpoblaciones mediante contrastes de hipótesis como la *prueba t de Student* para muestras independientes. Como paso previo a esta prueba, y para comprobar si se cumplía el requisito de homogeneidad de varianzas, se ha realizado la *prueba de Levene*. Cuando el número de grupos contemplado es superior a dos y para comparar sus medias, se ha utilizado el análisis de la varianza (*ANOVA*). Cuando el resultado del análisis de la varianza nos lleva a la conclusión de rechazar la hipótesis nula de

igualdad de medias, para desvelar entre qué par o pares de medias se encuentran la/s diferencia/s significativas aplicamos la *prueba de Scheffé* (por ejemplo, la utilización media de las estrategias generales de aprendizaje –cognitivas, metacognitivas y de apoyo- según los diferentes motivos de elección de carrera).

3. *Análisis de igualdad de respuestas, relaciones, correlaciones y asociaciones entre pares de preguntas*. Para ello aplicamos la prueba t sobre diferencias de medias para *muestras relacionadas* (también con la prueba de Levene como paso previo) para identificar, por ejemplo, los procedimientos más utilizados dentro de cada grupo de estrategias de enseñanza (para el cambio de conocimientos, para el cambio de procedimientos y para el desarrollo de actitudes). Por otra parte, y para analizar posibles *relaciones entre variables*, aplicamos el *Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson* en el caso de variables métricas (por ejemplo, la relación entre los estilos atribucionales y las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes durante su actividad de estudio) y la *Tau-b de Kendall* para escalas ordinales (por ejemplo, para comprobar el *nivel de asociación* entre el orden de preferencia de los estudiantes sobre distintos modos de aprender y el orden de preferencia esperado por los mismos estudiantes en el profesorado). Además, para analizar el *grado de concordancia* entre el orden de preferencia de dos variables con el mismo número de categorías (por ejemplo, entre el orden de preferencia de los estudiantes y el orden de preferencia esperado en sus profesores con respecto a los modos de aprender), utilizamos el *Coeficiente Kappa*.

   En esta misma línea, para analizar la *distribución de frecuencias* (por ejemplo, cuántos profesores adscritos a un Centro señalan como primer objetivo docente "la adquisición de conocimientos") y la *relación entre dos variables no métricas* (por ejemplo, de los estudiantes que se plantean como primer objetivo "aprobar la carrera", cuántos eligen como segundo objetivo "comprender" y tercer objetivo "obtener las mejores notas posibles" -estructuras de orden-), empleamos las *tablas de contingencia* o tablas de doble entrada.

Asimismo, realizamos un análisis de fiabilidad a partir del *Coeficiente Alpha de Cronbach*[59], determinando el grado de consistencia interna en cada una de las escalas confeccionadas. Los resultados obtenidos en cada una de las escalas utilizadas para la medición de estrategias de enseñanza y aprendizaje en nuestra investigación indican una buena coherencia interna, pudiéndose tomar las puntuaciones de los ítems como puntuación global.

---

59. Este coeficiente oscila entre 0 y 1, siendo un valor umbral comúnmente aceptado para admitir la hipótesis de fiabilidad el 0,60.

Capítulo V. Resultados de la actividad didáctica en el aula universitaria

Este Capítulo se estructura en dos partes, cada una de ellas relacionada con el tipo de recurso o instrumento utilizado para recabar información durante el trabajo de campo: Los Grupos de Discusión y los Cuestionarios sobre Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.

5.1. Fase cualitativa.

Recordemos las cuatro grandes *áreas temáticas* en las que se ha estructurado la información procedente de los Grupos de Discusión (Fig. 42).

a) Variables presagio de una enseñanza de calidad en el aula universitaria

b) Exigencias de los profesores docentes a los estudiantes en las materias de aprendizaje.

c) Estrategias de enseñanza utilizadas durante la práctica educativa.

d) Propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza.

Fig. 42. Áreas temáticas en los Grupos de Discusión.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de acuerdo con las cuestiones planteadas:

a)Discurso de los profesores sobre variables que pueden predecir una enseñanza de calidad en el aula universitaria:

Las variables planteadas por los profesores investigados se concretan en diferentes aspectos que hemos agrupado en torno a dos dimensiones: "Personal" y "Contextual" (Tabla 10). Este planteamiento queda perfectamente sintetizado en el discurso de una de las profesoras participantes en la primera sesión de trabajo:

Para mí los factores que influyen en el desarrollo de la enseñanza podrían clasificarse en internos o personales del profesor y externos o propios del contexto (…) A partir de esta primera clasificación, podríamos analizar cada uno de ellos más detenidamente. (G.D.nº1)

Desde este análisis, hemos encontrado algunas variables que reciben la misma atención por parte de todos los profesores que representan a los dos grandes Centros de Enseñanza de la Universidad: Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales (Grupo nº1) y Científico-Técnico (Grupo nº2). Si tomamos como criterio el número y la variedad de aportaciones realizadas por los profesores de ambos grupos, podríamos decir que la *ratio número de alumnos por profesor* y la *motivación de los estudiantes* son los factores que más influyen en el desarrollo de la enseñanza. Reproducimos lo que dicen algunos profesores al respecto:

Para que la enseñanza sea buena tiene que haber pocos alumnos, muy bien motivados y disponer de un tutor director que les acompañe. Por otra parte, se debe disponer de medios económicos suficientes que te permitan utilizar las mejores herramientas para obtener la máxima eficacia (…) Si los alumnos son pocos y buenos (…) y el profesor dispone de los medios necesarios, entonces se consigue la excelencia. (G.D.nº2)

Yo creo que una variable muy importante es el número de alumnos (…) No es lo mismo trabajar con grupos multitudinarios que con pocos alumnos. (G.D.nº1)

Por otro lado, el profesorado destaca la importante incidencia que tiene el *curso o nivel de los alumnos* sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria:

Otro de los elementos que a mí me parece esencial en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje es el nivel en el que te encuentras impartiendo. Nosotros vemos que es muy distinto cuando un alumno está comenzando su primer curso que cuando se encuentra finalizando la carrera. (G.D.nº1)

Yo que tengo alumnos de primero y cuarto curso puedo asegurar que existen diferencias importantes con respecto a su motivación (…) La diferencia es abismal, encuentro demandas completamente distintas en ambos grupos. (G.D.nº2)

De hecho, y en relación con lo anterior, los profesores identifican como condicionante del proceso de enseñanza el nivel de *conocimientos previos que tienen los alumnos* con respecto a la materia de aprendizaje. Veamos un ejemplo:

> *El nivel de conocimientos previos que tiene el alumno me parece básico para la puesta en práctica de una estrategia u otra (…); ésto, unido a otros factores como son el número de alumnos, su motivación, o el hecho de que los alumnos realicen la carrera que eligieron como primera opción al entrar en la Universidad, me parecen muy importantes para este tipo de investigación.* (G.D. nº1)

Asimismo, el *interés* y la *vocación docente* son dos factores destacados por diferentes profesores de los Grupos de Discusión realizados. Como señalaba uno de los profesores:

> *En mi opinión, el profesor tiene que tener una cierta vocación educativa. Tiene que querer enseñar y le debe gustar enseñar (…) Creo que es esencial que te guste enseñar. Los alumnos tienen que notar que su profesor se interesa por ellos y le preocupa que aprendan o alcancen los objetivos de la asignatura.* (G.D. nº1)

Para alguno de los participantes del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, sin embargo, en buena parte de los casos existe un desinterés o pérdida de *motivación del profesorado* universitario por la función docente. Esta devaluación de la actividad docente viene determinada por la política universitaria sobre *incentivación* de la función investigadora (que es lo que cuenta para conseguir estabilidad laboral y reconocimientos administrativos en el profesorado universitario) frente a *la función docente* (considerada como una «carga» que conviene evitar ya que *no supone beneficio alguno* para el desarrollo profesional). Recogemos a continuación algunas de las manifestaciones hechas en esta dirección:

> *El problema, quizás, es que hasta ahora se ha premiado mucho todo lo que está relacionado con la investigación y, esto tiene un coste importante en términos del esfuerzo que le puedes acabar dedicando a la docencia. En la Comunidad Universitaria lo que tiene repercusión es la cantidad de artículos e investigaciones que el profesor realiza al cabo del año.* (G.D.nº1)

> *Para muchos profesores lo que vale es la investigación, mientras que la docencia no vale para nada (…) No se preparan las clases, se dicen de cualquier manera, y se dedican a sus libros y artículos que es lo que les aporta beneficios. Muchos de los problemas de la calidad universitaria residen aquí. Por tanto, sería conveniente una justa valoración de la docencia si se quiere mejorar la enseñanza. Así pues, debe buscarse un equilibrio entre la docencia y la investigación.* (G.D.nº1)

Entre las valoraciones que realizan los profesores de ambos Centros de enseñanza en relación con este primer apartado, merecen destacarse aquellas que se refieren a su *formación didáctica*:

> *Me parece que es muy importante tener en cuenta la preparación del profesor. Muchas veces nos perdemos en buscar las causas del fracaso académico en los alumnos y no pensamos que el problema puede estar en nosotros mismos como docentes.* (G.D.nº1)

> *Nos hemos formado de manera intuitiva a través de nuestra experiencia. Sin embargo, en mi caso concreto, nadie me ha enseñado cómo enseñar.* (G.D.nº2)

> *Una de las cuestiones que más me ha preocupado es el desconocimiento de cómo aprenden los alumnos y cómo les debería enseñar. En este sentido, creo que sería necesario diseñar cursos o líneas de formación que nos ayuden a mejorar nuestra docencia.* (G.D.nº1)

En el discurso de algunos profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas de la universidad investigada, identificamos los *objetivos docentes* como un elemento clave en el desarrollo de la enseñanza. Como apuntaba una de las profesoras participantes en este Grupo de Discusión:

> *En mi opinión, y desde el punto de vista docente, los factores que más influyen en la calidad de la enseñanza son los objetivos generales y particulares que se plantea el profesor en cada una de las asignaturas que imparte (…) Debe ser algo que anualmente, como constante de tiempo, nos replanteemos todos los profesores.* (G.D.nº2)

Por último, y aunque son variables a las que sólo hacen referencia dos profesores del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, merece mención aquí el hecho de que el *clima sociorrelacional* que se vive en el aula y las *expectativas del profesor docente* sean consideradas como aspectos fundamentales que inciden en el desarrollo de la enseñanza:

> *El profesor debe establecer una buena relación con los alumnos, como personas que pueden aprender, que puede interrogar y que pueden participar durante las clases.* (G.D.nº1)

> *Es también importante no ir con prejuicios a clase. Cada grupo y asignatura son circunstancias distintas (…), y digo esto porque es muy típico el comentario: ¿Te has dado cuenta como vienen los de 1º este año?* (G.D.nº1)

VARIABLES PRESAGIO	
PERSONALES	**CONTEXTUALES**
• Vocación docente • Motivación docente • Formación didáctica del profesorado • Objetivos docentes • Expectativas (creencias) del profesor docente	• Ratio alumnos/profesor • Motivación de los estudiantes • Nivel o curso • Conocimientos previos de los estudiantes • Sistema de incentivos para la función docente universitaria • Medios, recursos • Clima sociorrelacional

Tabla 10. Variables condicionantes del proceso de enseñanza según los profesores participantes en los Grupos de Discusión.

b) Exigencias de los profesores docentes a los estudiantes en las materias de aprendizaje:

La segunda cuestión planteada en los Grupos de Discusión hace referencia a las demandas o resultados de aprendizaje esperados por los docentes de los estudiantes que cursan sus asignaturas. Estas exigencias se han agrupado en torno a tres grandes *objetivos en función del peso y orden de importancia* que aparece *en el discurso de los profesores* investigados:

1. **La adquisición de los conocimientos básicos de la asignatura.**
2. **La aplicación de los conocimientos en diversidad de contextos.**
3. **El desarrollo personal.**

Con distintas formulaciones, la mayoría de los profesores participantes en ambos Grupos de Discusión vienen a coincidir en la importancia del *conocimiento y aplicación de los contenidos fundamentales de las asignaturas que imparten*. Veamos distintas formas de definir estos objetivos en los grupos estudiados:

Me parece que un estudiante universitario tiene que adquirir unos conocimientos básicos de la asignatura y, posteriormente, perfeccionar unas habilidades importantes para su desarrollo profesional. (G.D.nº1)

Mi objetivo es facilitar conocimientos concretos; pero, también, herramientas que conviertan a los alumnos en personas autónomas capaces de aplicar esos conocimientos en otros contextos distintos a los tratados en clase. (G.D.nº1)

En la línea de mis compañeros, mis alumnos deben adquirir unos conocimientos mínimos (…), resolver problemas concretos y análogos a los que se van a enfrentar en la realidad profesional. (G.D.nº2)

Algunos participantes en estas dinámicas, destacaron también la necesidad de favorecer el *desarrollo de actitudes y valores* en los estudiantes. Sin embargo, es necesario puntualizar que esta dimensión personal tiene escasa representación en el conjunto total de objetivos formulados por los docentes de ambos Centros. Uno de los profesores señalaba lo siguiente:

Puesto que la Técnica avanza de forma rápida (…) me planteo que mis alumnos sean personas en permanente actitud de aprender y, en esa actitud, con una cierta disciplina, vengan a clase comprometidos con su trabajo. (G.D.nº2)

c)Estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje en los estudiantes:

Antes de señalar las estrategias de enseñanza más habituales en los participantes, conviene llamar la atención sobre el discurso de una profesora del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales:

Yo no sé si tengo realmente una estrategia de enseñanza. Ni tan siquiera me he puesto a reflexionar conscientemente sobre cuál será la estrategia que voy a seguir durante este curso con mis alumnos (…) No obstante, suelo utilizar la lección magistral apoyada en casos históricos, mapas y esquemas. (G.D.nº1)

Este comentario nos permite considerar que algunos profesores universitarios pueden estar utilizando los procedimientos de enseñanza que conocen y, sin embargo, no los aplican de forma estratégica en orden a conseguir los objetivos formativos propuestos. En cualquier caso, presentamos a continuación los procedimientos que los profesores reconocen espontáneamente durante su actividad docente y que pueden incluirse dentro de los diferentes grupos de estrategias de enseñanza considerados en este trabajo (Tabla 11).

La Lección magistral es el procedimiento de enseñanza más utilizado según todos los profesores y, por tanto, el más comentado en los dos Grupos de Discusión. No obstante, este método expositivo centrado en la figura del profesor es sólo un procedimiento más (probablemente el que tiene mayor peso en el proceso de enseñanza), que se complementa con otros como la

Resolución de problemas, el *Trabajo en equipo*, el *Estudio de casos*, el *Debate dirigido*, los *Ejemplos* y las *Anécdotas*.

> *Yo sigo utilizando la metodología tradicional, es decir, la lección magistral. Es cierto, no obstante, que para determinados contenidos planteo problemas que deben resolver los alumnos en equipo.* (G.D.nº1)

> *La metodología, a mi modo de ver, depende de los objetivos que cada uno se plantee en su asignatura (…) En mi caso utilizo con relativa frecuencia la lección magistral y textos para discutir y analizar en grupo.* (G.D.nº1)

> *Expongo unos conocimientos básicos durante las clases y los alumnos tienen que responder con una serie de trabajos individuales y grupales y en los exámenes.* (G.D.nº2)

> *(…) Durante mis exposiciones suelo utilizar frecuentes ejemplos y anécdotas.* (G.D.nº2)

En el Grupo de Discusión realizado con los profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas, después de la Lección magistral, el procedimiento más comentado fue la *Enseñanza en laboratorio*.

> *Yo combino las clases teóricas con las prácticas en laboratorio. Luego tienen que realizar un trabajo que entregan al finalizar el curso.* (G.D.nº2)

Por otra parte, la *Enseñanza centrada en los medios* (ordenador, vídeo, radio-cassette…) aparece en el discurso de varios profesores participantes en ambos grupos de trabajo.

> *En mi caso particular, los avances tecnológicos me han permitido trabajar un alto porcentaje de contenidos mediante aplicaciones informáticas.* (G.D.nº1)

> *La metodología que yo utilizo se caracteriza por ser activa. Trabajo la dramatización, el vídeo e, incluso, el radio-cassette.* (G.D.nº1)

Finalmente, uno de los profesores describe su estrategia a partir de la combinación de recursos y procedimientos de enseñanza como son el *Libro de texto* (elaborado por el propio profesor), la *Bibliografía especializada*, el *Seminario* y la *Tutoría académica*.

> *Los alumnos desde el principio de curso tienen los libros preparados al efecto (…) Libros elaborados por mí. Les comento la bibliografía básica y necesaria para superar la asignatura (…) y, aunque lo trabajamos de forma colectiva durante las clases y los seminarios, cada alumno tiene un tratamiento individualizado a través de las tutorías.* (G.D.nº2)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	
TIPOS	**PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS**
Procesamiento de la información	• Lección magistral • Mapas • Esquemas • Ejemplos • Anécdotas
Socializadoras	• Trabajo en equipo • Dramatización • Debate dirigido • Seminario
Individualizadas	• Enseñanza asistida por ordenador • Tutorías académicas
Descubrimiento	• Estudio de casos • Resolución de problemas • Enseñanza en laboratorio
Creativas	• Interrogación didáctica • Técnicas audiovisuales

Tabla 11. Estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores participantes en los Grupos de Discusión.

d) Propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza:

Una de las propuestas planteadas con mayor insistencia por ambos Grupos de Discusión se refiere a la *reflexión continua del propio profesorado* con relación a su labor docente. Asimismo, consideran que este proceso de reflexión exige a la Comunidad universitaria *espacios de tiempo* y el suficiente *sosiego* para que el profesorado pueda comprometerse con la importante tarea de mejorar la calidad de la enseñanza.

En mi opinión, cualquier proceso de mejora debe ir acompañado de un esfuerzo de reflexión continuo (G.D.nº1)

Yo creo que las estrategias que podamos introducir para la mejora

requieren de dos factores importantes: Tiempo y sosiego por parte del profesorado para la reflexión. (G.D.nº1)

Hace falta que los docentes adoptemos una posición de autocrítica. Nosotros profesores podemos hacer más y mejor. (G.D.nº2)

Por otro lado, se sugiere la necesidad de *incentivar* y *valorar la función docente* del profesorado universitario.

A mí me parece que se debe empezar por incentivar y valorar la docencia al mismo nivel que la investigación. (G.D.nº1)

Es necesario mantener la ilusión docente a lo largo de toda la trayectoria profesional del profesor en la Universidad. (G.D.nº2)

De forma paralela, algunos profesores participantes consideran necesario *establecer planes de formación didáctica del profesorado* universitario.

En la línea de mis compañeros, si queremos mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra Universidad, creo que es necesario potenciar la formación didáctica del profesorado. (G.D.nº2)

Unido a lo anterior, se plantea la necesidad de *investigar en/desde la práctica educativa* al objeto de *conocer las características de los alumnos* y mejorar el *clima sociorrelacional,* factor este último importante para el buen desarrollo de la enseñanza en el aula universitaria.

Para ser buen docente hay que estar permanentemente investigando sobre los alumnos que vienen a aprender (…), cuáles son sus intereses, motivaciones, etc. También me parece fundamental sintonizar con ellos. (G.D.nº2)

- **Reflexión continua** sobre la tarea docente (autocrítica).
- Crear espacios de **tiempo** y **sosiego** para la reflexión docente.
- **Incentivar y valorar la función docente** del profesor universitario.
- Potenciar la **formación didáctica** del profesorado en la Universidad.
- **Investigar** en/desde **la práctica** docente.
- Favorecer un buen **clima sociorrelacional** en el aula universitaria.

Fig. 43. Propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza.

5.2. Fase cuantitativa.

Los resultados obtenidos durante esta segunda fase se presentan estructurados de acuerdo a la información proporcionada por los docentes y por los estudiantes universitarios participantes.

5.2.1. En lo referente al profesorado.

Un primer aspecto que nos parece necesario desvelar se refiere al conocimiento del profesor universitario en el contexto instruccional, desde *su propia percepción*. La investigación educativa pone de manifiesto que no basta con que el profesor domine los contenidos de la materia que imparte para desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria (Aymerich y Gotzents, 1999; Escudero, 2003; Cruz de la, 2003). Bajo esta perspectiva, consideramos interesante profundizar en esta dimensión personal del profesor docente en la medida que puede influir sobre su actividad didáctica durante el proceso de enseñanza. Por ello, se ha tratado de obtener información sobre el nivel de ***conocimientos del profesorado*** (según su opinión personal) respecto a las siguientes *variables de entrada*:

- ✓ *Contenidos de la asignatura que imparte.*
- ✓ *Teorías psico-pedagógicas.*
- ✓ *Estrategias de enseñanza para la práctica docente.*
- ✓ *Características de sus alumnos.*

Del análisis de los datos recogidos mediante el Cuestionario (Tabla 12), y sobre una escala de valoración del 1 (Malo) al 5 (Excelente), apreciamos que los profesores manifiestan tener un *nivel bastante alto de conocimientos relacionados con los contenidos de la asignatura* que imparten ($\overline{X}$= 3,92), presentando el mayor grado de homogeneidad en relación a los cuatro aspectos valorados (S= 0,73).

En su opinión, ¿Cuál es su nivel de conocimientos?	**N**	**Media ($\overline{X}$)**	**Desv. T (S)**
Contenidos de la asignatura seleccionada que Vd. imparte.	102	3,92	0,73
Teorías psico-pedagógicas (principios y leyes fundamentales que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje)	102	2,53	1,01
Estrategias de enseñanza para la práctica docente.	102	2,90	0,84
Características de sus alumnos (habilidades, actitudes, intereses, conocimientos previos, etc.)	102	2,60	0,96

Tabla 12. Nivel de conocimientos del profesorado en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Asimismo, como podemos apreciar en la Figura 44, el *conocimiento* declarado por el profesorado con respecto a las *estrategias de enseñanza* es bueno ($\overline{X}$= 2,90), con una dispersión media en sus respuestas (S= 0,84)[60]. Sin embargo, los conocimientos referidos a las *teorías psico-pedagógicas* ($\overline{X}$= 2,5) y las *características de sus alumnos* ($\overline{X}$= 2,6) presentan las puntuaciones más bajas en su conjunto, además de mostrar el mayor grado de dispersión con relación a las valoraciones emitidas (S= 1,01 y S= 0,96 respectivamente).

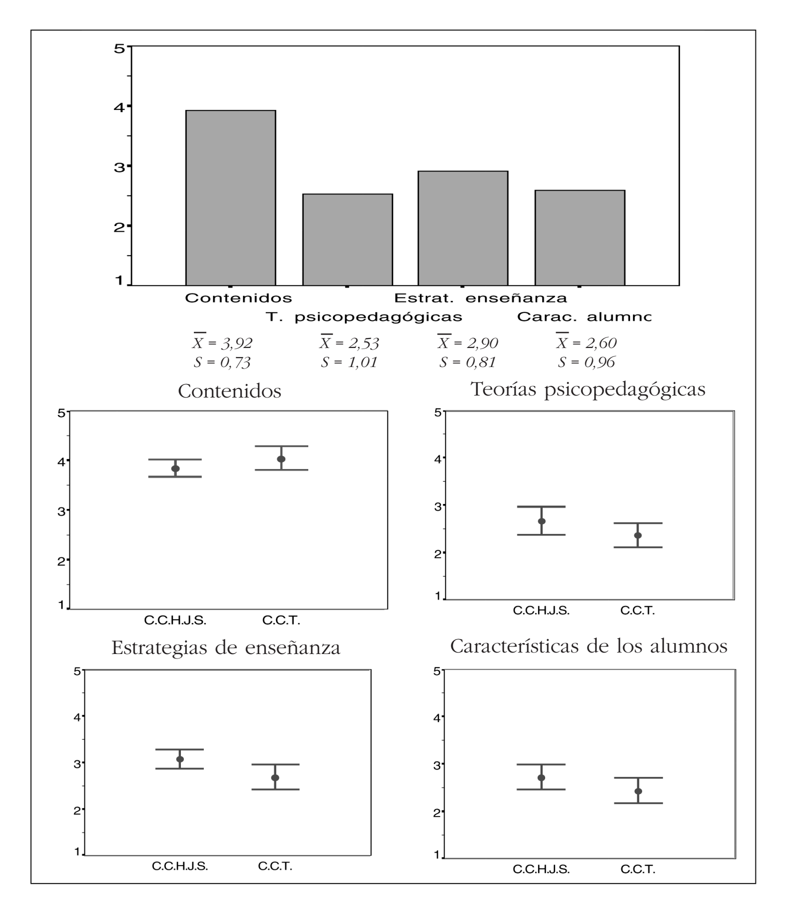


Fig. 44. Nivel de conocimientos del profesorado por Centros. Contraste de medias.

60. Estos resultados coinciden en parte con los apuntados por Blackburn y cols. (cit. por Rodríguez, 2003: 86), donde parece corroborarse que los profesores *creen* tener un

Por otra parte, si analizamos la media de las puntuaciones *por Centros de enseñanzas* (Fig. 44), sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas (p-valor= 0,02) en uno de los cuatro aspectos estudiados: el nivel de *conocimientos sobre estrategias de enseñanza para la práctica docente*.

Respecto a ***los objetivos docentes*** como variables que dirigen y orientan la actividad didáctica, consideramos que el profesor se plantea unos objetivos en función de los resultados o procesos de cambio esperados y/o deseados en sus alumnos. Así, las estrategias de enseñanza deben ser la consecuencia directa y operativa de los objetivos docentes (Cruz de la, 1999; Beltrán, 1999). Obviamente, estos objetivos pueden ser muchos y no necesariamente igual de importantes para cada caso en particular. Desde estos supuestos, y en base a los resultados obtenidos a través de los Grupos de Discusión, pedimos al profesorado que señalase por orden de importancia sus objetivos didácticos durante la práctica educativa (Fig. 45).

Ob.1: Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de la asignatura de modo eficiente y rentable (la adquisición y comprensión de conocimientos).

Ob.2: Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes (el desarrollo personal).

Ob.3: Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos (el desarrollo de habilidades y destrezas).

Fig. 45. Objetivos didácticos planteados al profesorado investigado.

Así, se puede observar (Tabla 13) que el 55,9 % de los profesores se plantea como primera opción *transmitir los contenidos fundamentales de la asignatura (la adquisición y comprensión de conocimientos)*. En torno al 52% encontramos como segundo gran objetivo, en orden de importancia docente, *fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos (el desarrollo de habilidades y destrezas)*. Por último, el 52,9% de los profesores escogieron como tercera opción el objetivo de *facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes (el desarrollo personal)*.

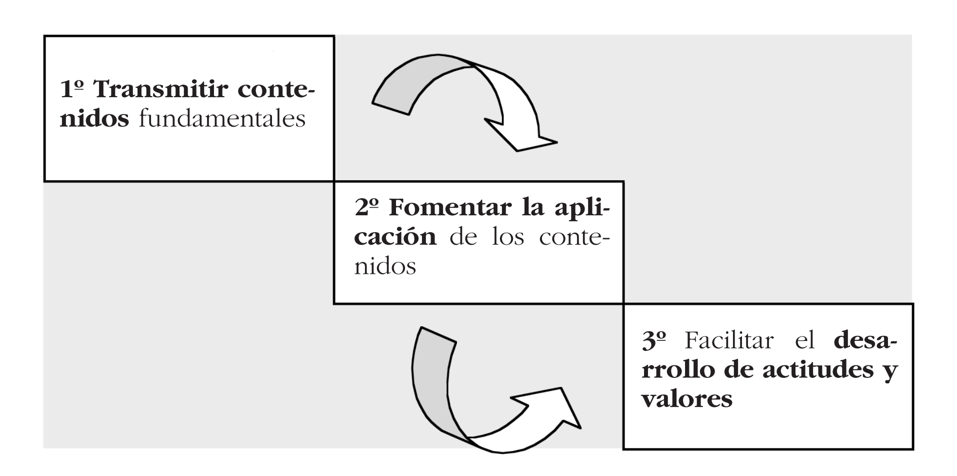
---

buen repertorio de competencias para su actuación docente. Al margen de que resulte necesario contrastar estas valoraciones personales sobre los propios conocimientos docentes, lo cierto es que no podemos perder de vista el posible influjo que puede tener esta visión particular del profesorado en el desarrollo de su propia práctica en el aula universitaria (Rodríguez, 2003).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ORDEN DE IMPORTANCIA		
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de la asignatura.	55,9%	20,6%	23,5%
Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes.	17,6%	24,5%	52,9%
Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos.	22,5%	52%	21,6%

Tabla 13. Elección de objetivos didácticos por el profesorado según su orden de importancia.

Por otra parte, considerando los tres objetivos didácticos *en su conjunto*, el 41,2% de los profesores se plantea la siguiente *estructura de orden* para el desarrollo de la enseñanza:



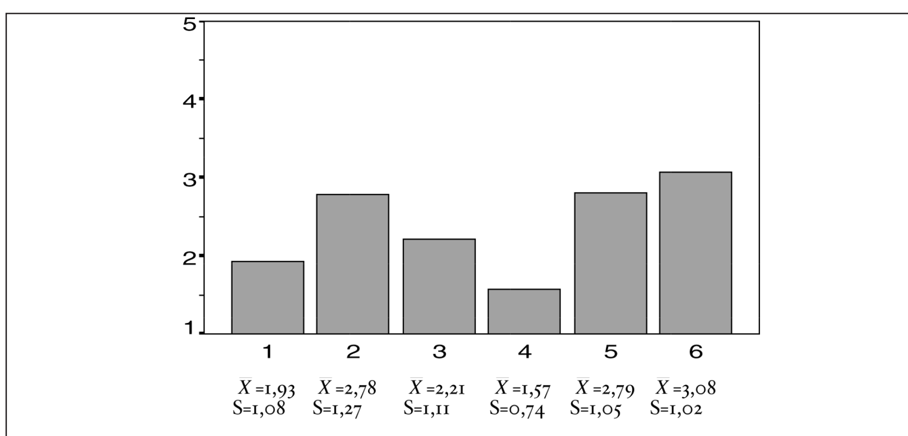
Haciendo un análisis por *Centros* (Tabla 14), el 75% del profesorado adscrito al *Científico-Técnico* se plantea como primer objetivo la *transmisión de los contenidos fundamentales de la asignatura*, mientras que el porcentaje de profesores de *Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales* que se plantea como primera opción este mismo objetivo es significativamente menor (40,4%). Asimismo, analizando la distribución de respuestas a través de una tabla de contingencia, podemos observar que el 50% del profesorado perteneciente al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas se plantea *la misma estructura de orden descrita* con anterioridad en la selección de objetivos en bloque, mien-

tras que el peso en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales para esta estructura de orden fue significativamente menor (34,5%).

CENTROS	OBJETIVOS	ORDEN DE IMPORTANCIA		
		1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
CIENCIAS HUMANAS JURÍDICAS Y SOCIALES	Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de la asignatura.	40,4%	26,3%	33,3%
	Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes.	24,6%	19,3%	49,1%
	Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos.	28,1%	52,6%	15,8%
ENSEÑANZAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS	Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de la asignatura.	75%	13,6%	11,4%
	Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes.	9,1%	29,5%	59,1%
	Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos.	15,9%	52,3%	27,3%

Tabla 14. Elección de objetivos didácticos por el profesorado según su orden de importancia: Distribución por Centros de Enseñanzas.

Otro aspecto que puede considerarse como central e influyente en la actividad didáctica del profesorado universitario es ***la propia percepción sobre la función docente*** (Borko y Shavelson, 1988; Carter y Doyle, 1995; Harris y Rosenthal, 1986; Rodríguez, 2003; Rosenthal, 1993). Para describirlo, hemos introducido en el Cuestionario seis ítems (Fig. 46) que han sido valorados mediante una escala de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*).



1: Resulta inútil planificar mucho la enseñanza, cuando en la Universidad sólo se valora la investigación.
2: Al menos para mí, la función docente del profesor universitario es mucho más importante que la función investigadora.
3: Es poco lo que se puede hacer a nivel docente cuando los alumnos cada vez vienen peor preparados a la Universidad.
4: En mi opinión, basta con dominar una asignatura para saberla enseñar.
5: En la actualidad, los alumnos universitarios se caracterizan por su apatía y pasotismo durante las clases.
6: Mi experiencia me dice que la verdadera formación docente se adquiere con la práctica.

Fig. 46. Percepción del profesorado en relación con distintos aspectos de su actividad docente.

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos decir que, en general, el profesorado investigado está ligeramente de acuerdo ($\overline{X}_6$= 3,08) en que *la verdadera formación docente se adquiere con la práctica*[61]. Sin embargo, la afirmación que presupone que *el dominio de la asignatura por parte del profesor resulta suficiente para saberla enseñar* recoge el mayor grado de desacuerdo por parte del profesorado docente ($\overline{X}_4$= 1,57); además, parece ser una opinión bastante homogénea a decir por su desviación típica (S_4= 0,74). En el resto de afirmaciones, en líneas generales, los profesores participantes se manifiestan más bien en desacuerdo: *La función docente es mucho más importante que la función investigadora* ($\overline{X}_2$= 2,78); *es poco lo que se puede hacer a nivel docente cuando los alumnos vienen cada vez peor preparados* ($\overline{X}_3$= 2,21); *los alum-*

61. Esta opinión docente parece coincidir con los resultados obtenidos en otros estudios similares en el ámbito universitario (Alabart, Bosch y Rodríguez, 1984).

nos se caracterizan por su apatía y pasotismo durante las clases ($\overline{X}_5$= 2,79). No obstante, es preciso señalar que el mayor grado de dispersión en la percepción del profesorado (S_2=1,27) lo encontramos en el ítem nº2 (*función docente / función investigadora*).

Si estudiamos las *correlaciones* entre las seis variables analizadas (Tabla 15), los resultados obtenidos podrían resumirse en los siguiente términos:

> Cuanto más fuerte es la creencia de que la calidad docente depende de variables propias del estudiante (conocimientos previos, actitud durante las clases, etc.) y no tanto del profesor (formación didáctica, adaptación de la enseñanza, estrategias utilizadas, etc.), mayor es la convicción de que basta dominar los contenidos de la materia para saberla enseñar.

	1	2	3	4	5	6
1 p-valor	1,000	0,134 0,113	0,179 0,039	0,124 0,173	0,158 0,068	0,117 0,180
2 p-valor	0,134 0,113	1,000	-0,194 0,020	-0,103 0,234	-0,142 0,086	-0,120 0,150
3 p-valor	0,179 0,039	-0,194 0,020	1,000	0,294 0,001	0,386 0,000	0,194 0,023
4 p-valor	0,124 0,173	-0,103 0,234	0,294 0,001	1,000	0,047 0,598	0,105 0,241
5 p-valor	0,158 0,068	-0,142 0,086	0,386 0,000	0,047 0,598	1,000	0,182 0,032
6 p-valor	0,117 0,180	-0,120 0,150	0,194 0,023	0,105 0,241	0,182 0,032	1,000

1: Resulta inútil planificar mucho la enseñanza, cuando en la Universidad sólo se valora la investigación
2: Al menos para mí, la función docente del profesor universitario es mucho más importante que la función investigadora
3: Es poco lo que se puede hacer a nivel docente cuando los alumnos cada vez vienen peor preparados a la Universidad
4: En mi opinión, basta con dominar una asignatura para saberla enseñar
5: En la actualidad, los alumnos universitarios se caracterizan por su apatía y pasotismo durante las clases
6: Mi experiencia me dice que la verdadera formación docente se adquiere con la práctica

Tabla 15. Matriz de correlaciones en la percepción del profesorado de la Universidad de La Rioja.

Por Centros (Fig. 47), no hemos encontrado suficiente evidencia empírica para rechazar la hipótesis nula de igualdad de opiniones entre los profesores adscritos a cada uno de ellos.

. Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales (C.C.H.J.S.) . Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas (C.C.T.)	$\overline{X}$ C.C.H.J.S.	$\overline{X}$ C.C.T.	Nivel Signific. Observado (p-valor)
1. Resulta inútil planificar mucho la enseñanza, cuando en la Universidad sólo se valora la investigación.	2,05	1,77	0,198
2. Al menos para mí, la función docente del profesor universitario es mucho más importante que la función investigadora.	2,86	2,68	0,481
3. Es poco lo que se puede hacer a nivel docente, cuando los alumnos cada vez vienen peor preparados a la Universidad.	2,07	2,39	0,154
4. En mi opinión, basta con dominar una asignatura para saberla enseñar.	1,59	1,55	0,784
5. En la actualidad, los alumnos universitarios se caracterizan por su apatía y pasotismo durante las clases.	2,74	2,86	0,562
6. Mi experiencia me dice que la verdadera formación docente se adquiere con la práctica.	3,03	3,14	0,620

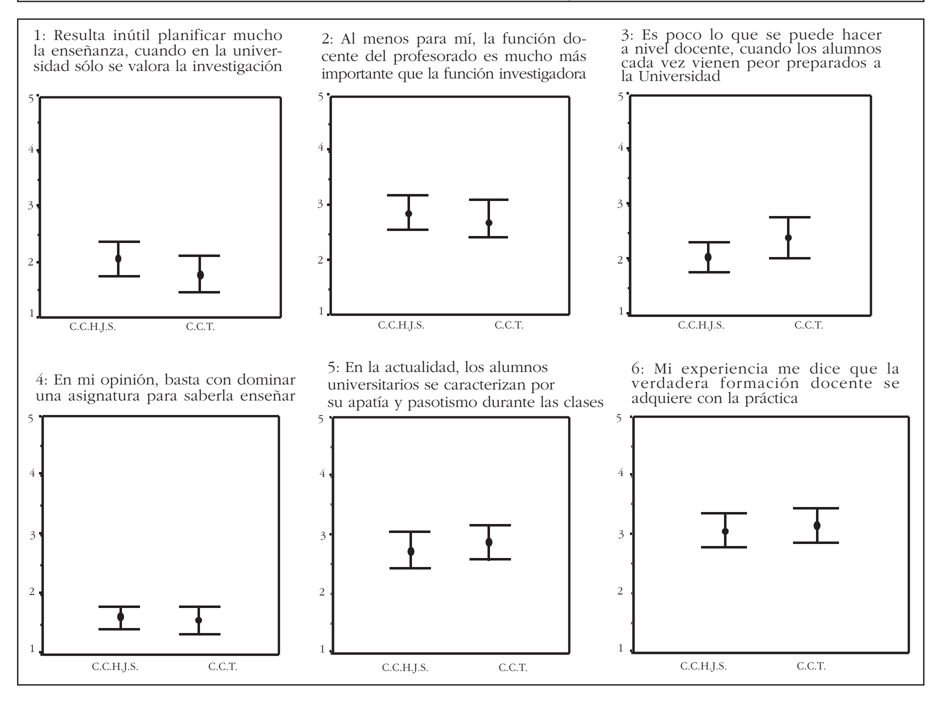


Fig. 47. Percepción del profesorado en relación con distintos aspectos de su actividad docente: Resultados por Centros de Enseñanzas.

Por otra parte, no podemos ignorar el papel de ***la motivación en la función docente del profesorado universitario*** (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Zabalza, 2002) . Este factor puede tener un reflejo claro en los procesos de enseñanza y, en última instancia, en los resultados de la actividad docente en el aula (Álvarez Rojo, 2000: 259). Según las respuestas obtenidas (Fig. 48), podemos decir que *el nivel de motivación o interés que despierta la función docente es bastante alto* ($\bar{X}$= 4,22). Casi todos los profesores dicen tener una motivación alta o muy alta con respecto a su función docente (S = 0,73)[62].

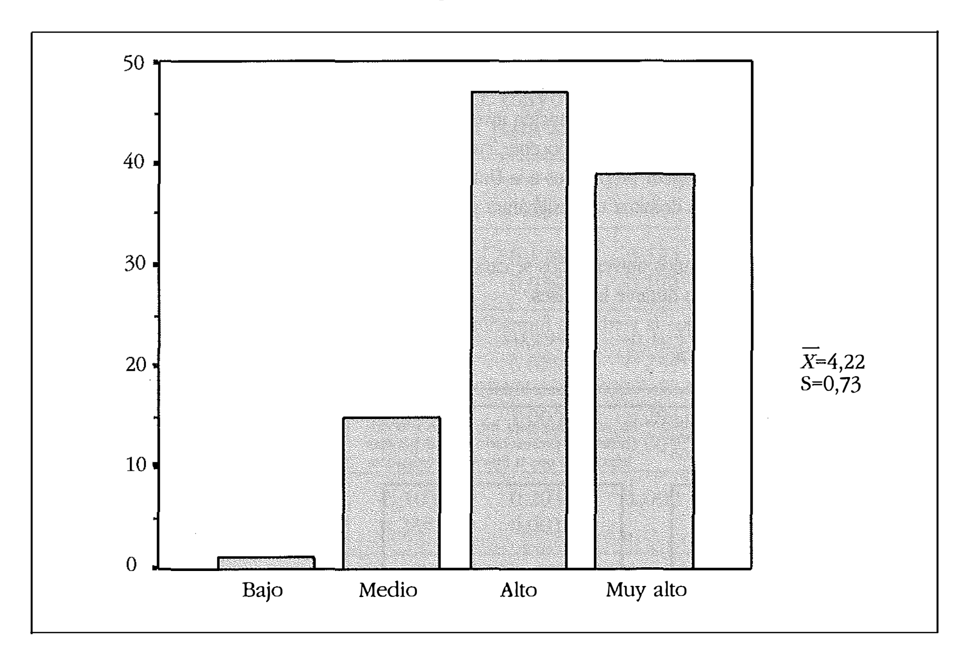


Fig. 48. Nivel de motivación de la función docente.

62. Estos resultados, junto con los obtenidos en la fase cualitativa del trabajo, vienen a confirmar la tesis defendida por autores como De Miguel (2003) y Rodríguez (2003). El escaso reconocimiento que muchos profesores universitarios pueden dar a su función docente *no se debe a la falta de interés o motivación por la misma*, sino a la falta de valoración y atención que prestan las universidades hacia esta actividad en comparación con otras como la función investigadora que es considerada de forma especial en el desarrollo profesional universitario.

Si realizamos el análisis de la motivación docente por Centros (Fig. 49), el tratamiento estadístico determina que no existen diferencias realmente significativas (p-valor = 0,684).

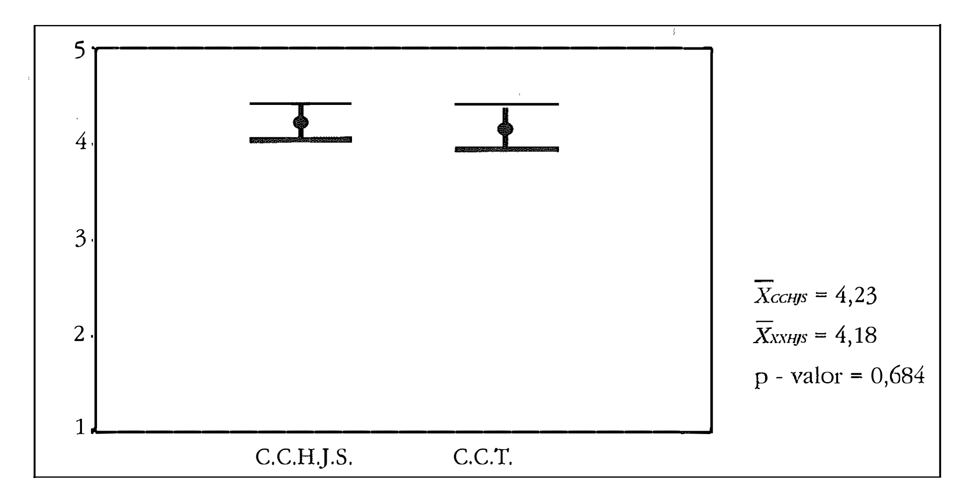


Fig. 49. Nivel de motivación de la función docente en el profesorado por Centros de Enseñanzas.

En relación con lo anterior, cada vez parece más evidente que el desempeño profesional de la función docente exige al profesorado universitario ciertos ***rasgos de personalidad*** como son la tolerancia, la flexibilidad, la sensibilidad colaborativa y la adaptación (Cruz de la, 1999: 53). Por otra parte, las investigaciones psicométricas centradas en la personalidad docente ponen de manifiesto que existe una relación entre el *estilo personal* de enseñar y las *estrategias didácticas* adoptadas por el profesor durante la acción formativa (Gilbert, 1983; Medley, Coker y Soar, 1984). Desde esta perspectiva, y siendo conscientes de que no existe un modelo docente perfecto, hemos introducido en el Cuestionario seis variables predictoras de dos estilos personales de enseñanza (Tabla 16): *Estilo tradicional o directivo* (basado en la legalidad, la "tradición" universitaria, que no tiene que dar cuentas a nadie) y *Estilo democrático o personalista* (basado en la comunicación y las relaciones personales, utilizando el consenso y posturas participativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje).

ESTILOS PERSONALES DE ENSEÑAR (RASGOS GENERALES)	
TRADICIONAL O DIRECTIVO	**DEMOCRÁTICO O PERSONALISTA**
Ítem (1): En mi opinión, los alumnos no tienen derecho a decirle al profesor lo que debe hacerse en clase.	Ítem (3): Me gusta que los alumnos tomen protagonismo durante las clases.
Ítem (2): Cuando yo sé muy bien lo que el grupo necesita, me molesta que se discutan mis decisiones.	Ítem (5): Durante las clases las decisiones se deben analizar, discutir y tomar conjuntamente con los alumnos.
Ítem (4): Soy más bien reacio a colaborar con los alumnos en las diferentes tareas o actividades de la vida académica.	Ítem (6): Presto continua atención a las sugerencias u opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza.

Tabla 16. Rasgos generales de personalidad contemplados en el Cuestionario docente.

Para un correcto tratamiento estadístico, y al objeto de describir el *perfil medio* de rasgos de personalidad en el profesorado docente investigado, transformamos los tres ítems formulados para el caso del estilo tradicional o directivo en rasgos democráticos. Para ello, *reconvertimos la escala* propuesta en el Cuestionario con el fin de que *todas las variables midieran el grado de democracia del profesorado durante su actividad docente*, adoptando el siguiente criterio:

- En el Estilo Tradicional o Directivo, los ítems 1, 2 y 4 toman los siguientes valores: Las puntuaciones 5 se transforman en 1, las puntuaciones 4 se transforman en 2, las puntuaciones 3 se transforman en 3, las puntuaciones 2 se transforman en 4 y las puntuaciones 1 se transforman en 5.

Así, los seis ítems miden rasgos de personalidad propios de un estilo de enseñanza democrático o personalista, dando lugar a una nueva *variable (grado de estilo democrático)* obtenida a partir de la media aritmética de estos ítems. Esta nueva variable toma valores entre 1 y 5, de acuerdo al menor o mayor grado de estilo democrático durante la actividad docente. Los análisis estadísticos efectuados desde esta nueva perspectiva (Fig. 50) ponen de manifiesto una *preferencia alta* del profesorado docente por el *estilo democrático* ($\bar{X}$= 3,86 y Me = 3,92). Por otra parte, el 50% central del profesorado se sitúa entre los valores 3,5 y 4,29.

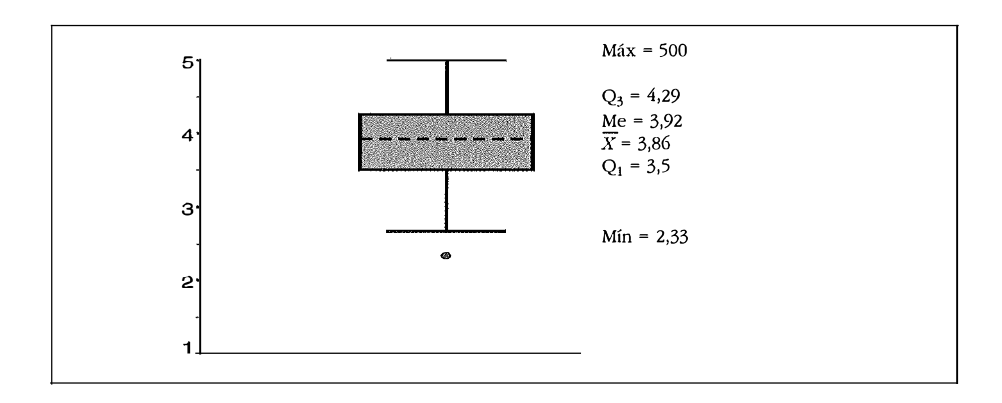


Fig. 50. Estilo democrático del profesorado en la actividad docente.

Del mismo modo, al analizar los resultados *por Centros* de enseñanzas (Fig. 51) podemos apreciar que existen *pocas diferencias en promedio* con respecto al grado o nivel de democracia en el estilo docente ($\overline{X}_{CCHJS}$ = 3,87 y Me_{CCHJS} = 4; y $\overline{X}_{CCT}$= 3,84 y Me_{CCT} = 3,83). De hecho, en el contraste de hipótesis aplicado a la diferencia de medias se obtiene un nivel observado de significación muy alto (*p-valor*= 0,786).

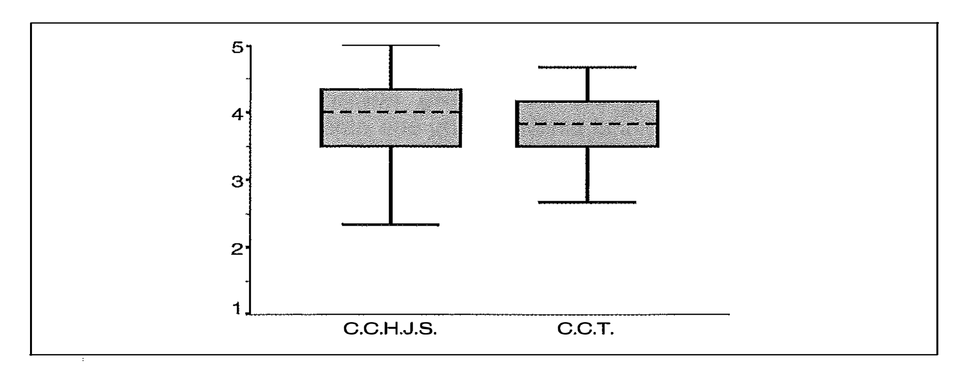


Fig. 51. Estilo democrático del profesorado en la actividad docente por Centros.

En este apartado recogemos también los resultados referidos al ***clima de colaboración que se vive en el Departamento, en el Área* y *en el Grupo-clase*** como principales espacios de interacción social en la Universidad, en tanto que puede ser considerado como un elemento facilitador de la actividad docente y determinante para la innovación didáctica (Escudero Escorza, 2003;

Imbernón, 1999; Medina y Sevillano, 1991). Como podemos observar en la Figura 52, el clima de colaboración en las Áreas de conocimiento ($\overline{X}$ = 3,23) es significativamente mayor que el existente entre los profesores cuando interactúan por Departamentos ($\overline{X}$ = 2,71). Por otra parte, los profesores investigados manifiestan tener un buen clima en el grupo-clase ($\overline{X}$= 3,07).

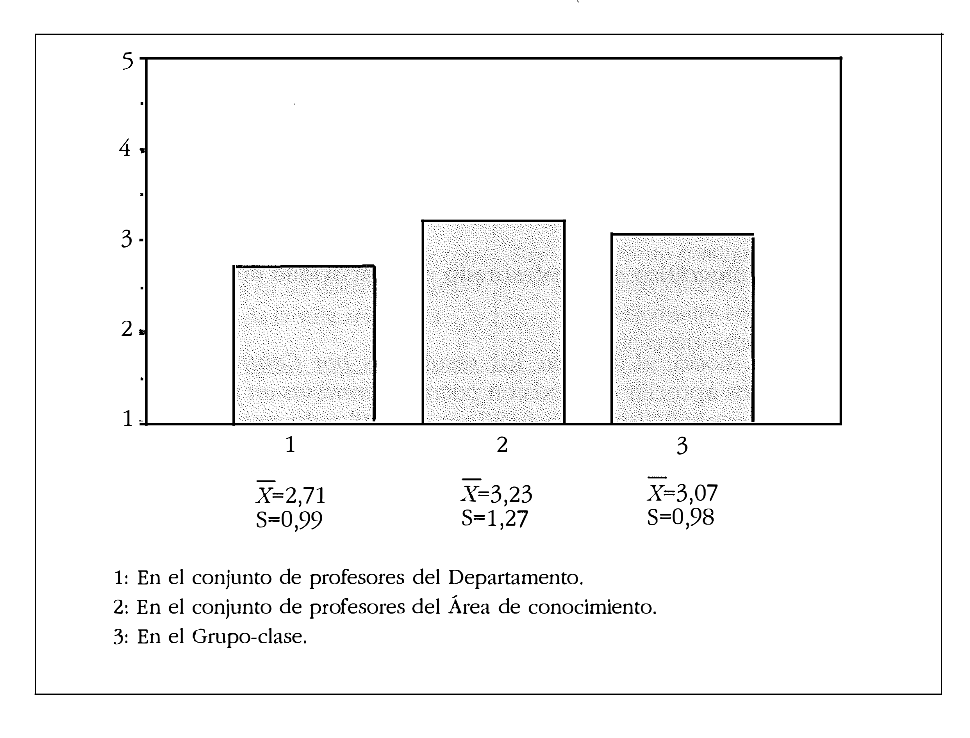


Fig. 52. Clima de colaboración en los Departamentos docentes, en las Áreas de conocimiento y en los Grupos-clase.

En cuanto a los Centros, observamos (Fig. 53) que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al clima de colaboración del profesorado por Áreas de conocimiento (*p-valor*= 0,442). Sin embargo, parece existir *mejor clima* a nivel *departamental* en el Centro de *Enseñanzas Científicas y Técnicas* que en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, con un nivel de significación del 10% (*p-valor*= 0,096). Por el contrario, el clima de colaboración *en el grupo-clase* es *mayor* en el Centro de *Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales* que en el Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas, con un nivel de significación del 10% (*p-valor*= 0,065).

. Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales (C.C.H.J.S.) . Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas (C.C.T.)	$\overline{X}$ C.C.H.J.S.	$\overline{X}$ C.C.T.	Nivel Signific. Observado (p-valor)
- Clima de colaboración en los Departamentos docentes.	2,55	2,91	0,096
- Clima de colaboración en las Áreas de conocimiento.	3,14	3,34	0,442
- Clima de colaboración en los Grupos-clase.	3,22	2,86	0,065

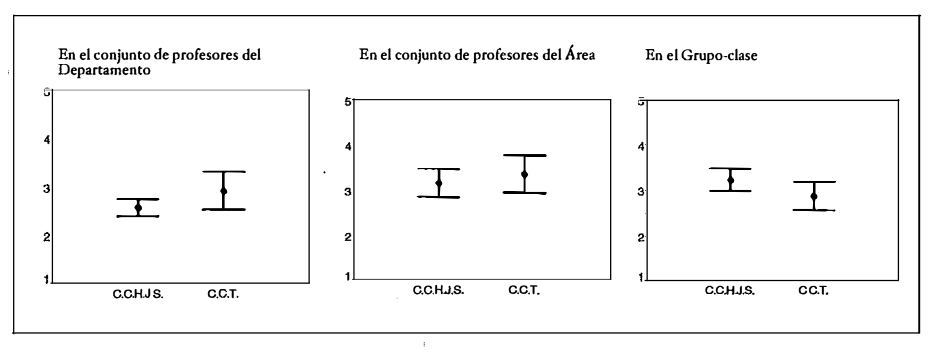


Fig. 53. Clima de colaboración por Centros de Enseñanzas.

Otro factor a tener en cuenta para describir los procesos de enseñanza-aprendizaje es la ***valoración que hacen los profesores del Plan de Estudios***, como instrumento que guía y orienta la actividad docente en el aula universitaria (De Miguel, 2003: 18). En este sentido, en general, podemos observar (Fig. 54) que los Planes de Estudio son *bastante conocidos*[63], puesto que en la polaridad correspondiente (conocido-desconocido) las puntuaciones medias otorgadas por el profesorado docente son las más altas en el conjunto de adjetivos ($\overline{X}$= 3,64 en una escala de 1 a 5).

Por el contrario, en opinión de los profesores, los Planes de Estudio resultan *ligeramente inconvenientes* ($\overline{X}$= 2,81), *superficiales* ($\overline{X}$= 2,85), a la vez que *cerrados* ($\overline{X}$= 2,96) y *teóricos* ($\overline{X}$= 2,91)[64].

63. En parte, suponemos que puede ser debido a las exigencias académicas para el acceso a plazas de profesorado universitario. Probablemente muchos desconocen su Plan de Estudios hasta que se tienen que preparar el Proyecto Docente y, en nuestro caso, una parte importante de la muestra de profesores pertenece al cuerpo de funcionarios docentes.

64. Estos resultados se encuentran en consonancia con las conclusiones apuntadas al respecto en el Informe del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2000).

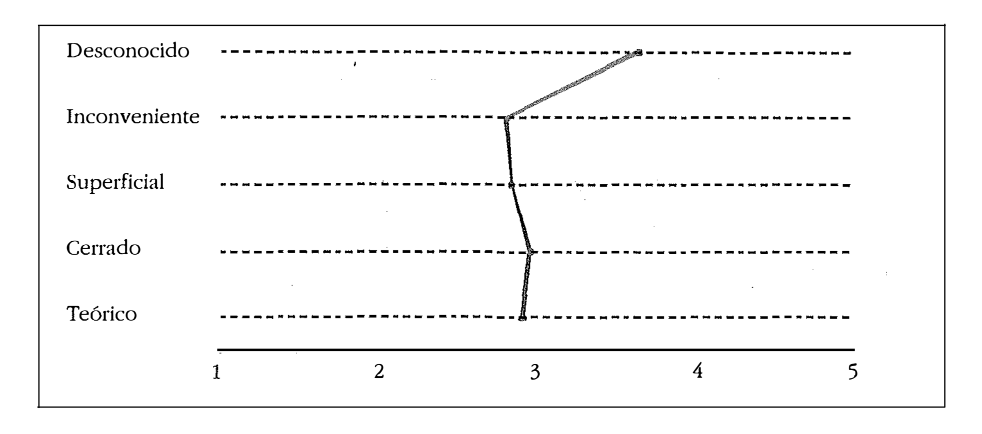


Fig. 54. Valoración media de los Planes de Estudio.

Comparando estas valoraciones por Centros (Fig. 55), parece que existen diferencias significativas (p-valor= 0,097) en la polaridad teórico-práctico: para los profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas ($\overline{X}$= 3,09) los Planes de Estudio son más prácticos que para el caso de los profesores adscritos al Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales ($\overline{X}$= 2,77).

VALORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS:		$\overline{X}$ C.C.H.J.S.	$\overline{X}$ C.C.T.
Desconocido		3,70	3,56
Inconveniente		2,75	2,89
Superficial		2,73	3,00
Cerrado		3,02	2,89
Teórico		2,77	3,09
	1 2 3 4 5		

Fig. 55. Valoración media de los Planes de Estudio por Centros de Enseñanzas.

Por otra parte, en la tarea docente disponer de **espacios y recursos didácticos** adecuados para desarrollar la variedad de estrategias de enseñanza necesarias durante el proceso formativo está relacionado con la probabilidad de que se puedan llevar a cabo o no (Cid, 2001; De Ketele, 2003).

En relación con este aspecto, en primer lugar, consideramos importante conocer el *tipo de aula donde habitualmente desarrollan las enseñanzas* los profesores de nuestra investigación. Posteriormente, les preguntamos por sus *características* (iluminación, sonoridad, espacio, mobiliario, dotación de recursos), así como por la *infraestructura docente en general* (despachos, salas o espacios de encuentro...) y la *dotación de material didáctico* (fotocopiadoras, ordenadores, impresoras...) en el Centro donde se ubica.

La mayoría de los profesores encuestados (83,3%) utilizan habitualmente el *aula tradicional* (Fig. 56), junto a otros profesionales docentes que utilizan habitualmente el *laboratorio* (7,8%), el *gimnasio* (3,9%) y el *aula multimedia* (2,9%).

Con respecto al *aula tradicional*, los profesores que la utilizan consideran que tiene una *buena iluminación* ($\bar{X}$ = 3,23), dispone de *espacio suficiente* ($\bar{X}$ =3,14) y una *buena sonoridad* ($\bar{X}$ = 2,85). Sin embargo, la dotación de *recursos didácticos* ($\bar{X}$ = 2,56) y las posibilidades didácticas del *mobiliario* ($\bar{X}$ = 2,25) son más bien regulares. En cuanto a los *laboratorios*, la valoración que hacen los profesores que habitualmente los utilizan es buena en cuanto a *sonoridad* ($\bar{X}$ = 3), de regular a buena en cuanto a *espacio* ($\bar{X}$ = 2,75), posibilidades didácticas del *mobiliario* ($\bar{X}$ = 2,63) y dotación de *recursos* ($\bar{X}$ = 2,63), e insuficiente en cuanto a *iluminación* ($\bar{X}$ = 2,25).

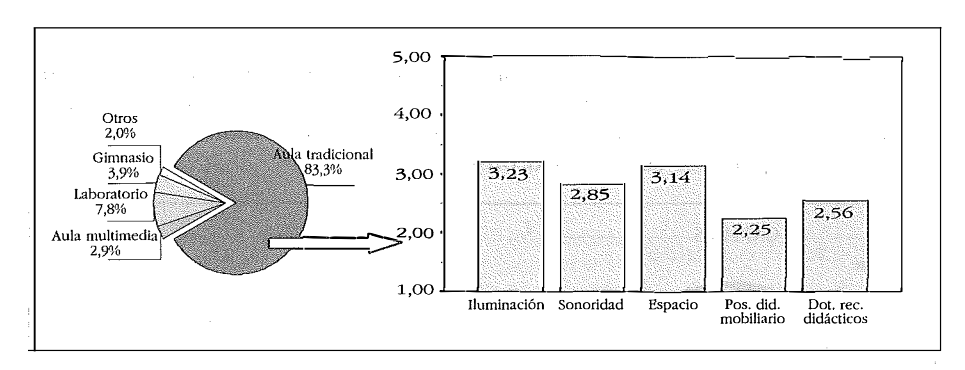


Fig. 56. Tipos de aulas y características donde habitualmente se desarrolla la actividad docente.

Por Centros de enseñanzas (Fig. 57), podemos observar diferencias significativas (p-valor= 0,001) respecto a la iluminación del aula tradicional utilizada habitualmente por los profesores de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales (X = 3,5) y los profesores que la utilizan con la misma frecuencia en el Científico-Técnico (X = 2,83). Por el contrario, no se aprecian otras diferencias significativas con relación a los demás elementos ambientales contemplados para este mismo tipo de aula.

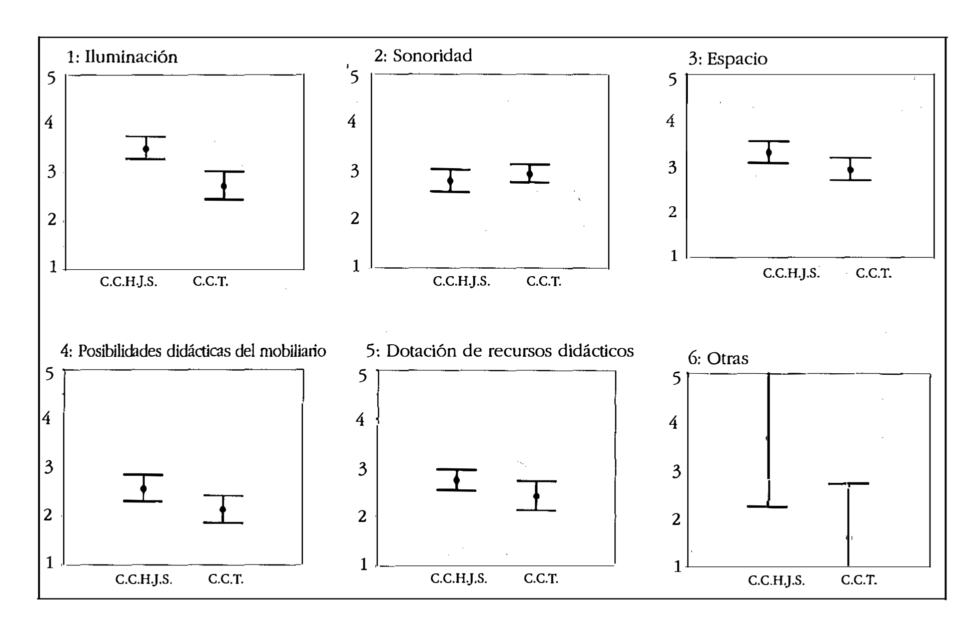


Fig. 57. Valoración del aula tradicional por Centros de Enseñanzas.

En general, con respecto al Centro donde habitualmente desarrollan sus enseñanzas (Figura 58), los profesores investigados consideran que disponen de *suficiente infraestructura docente* ($\overline{X}$ = 3,23) y *material didáctico* ($\overline{X}$ = 3,14) para el desempeño de su actividad profesional.

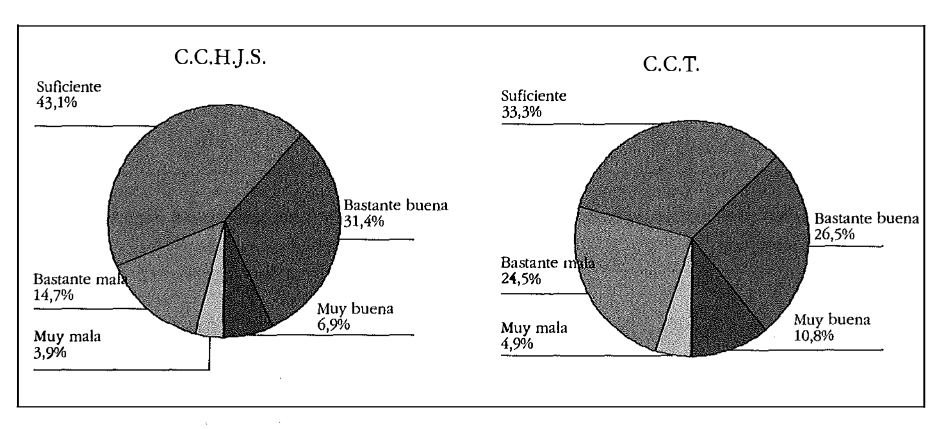


Fig. 58. Valoración del profesorado sobre la infraestructura docente y la dotación de material didáctico en el Centro donde desarrolla sus enseñanzas.

Comparando los dos Centros (Fig. 59), encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias. Los profesores del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales valoran más positivamente la infraestructura docente ($\overline{X}$ = 3,48) y la dotación de material didáctico ($\overline{X}$ =3,38) que los adscritos al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas ($\overline{X}$ =2,89 y $\overline{X}$ = 2,82, respectivamente).

. Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales (C.C.H.J.S.) . Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas (C.C.T.)	$\overline{X}$ C.C.H.J.S.	$\overline{X}$ C.C.T.	Nivel Signific. Observado (p-valor)
Infraestructura docente (despachos, salas o espacios de encuentro...)	3,48	2,89	0,001
Dotación de material didáctico (fotocopiadoras, ordenadores, impresoras ...)	3,38	2,82	0,008

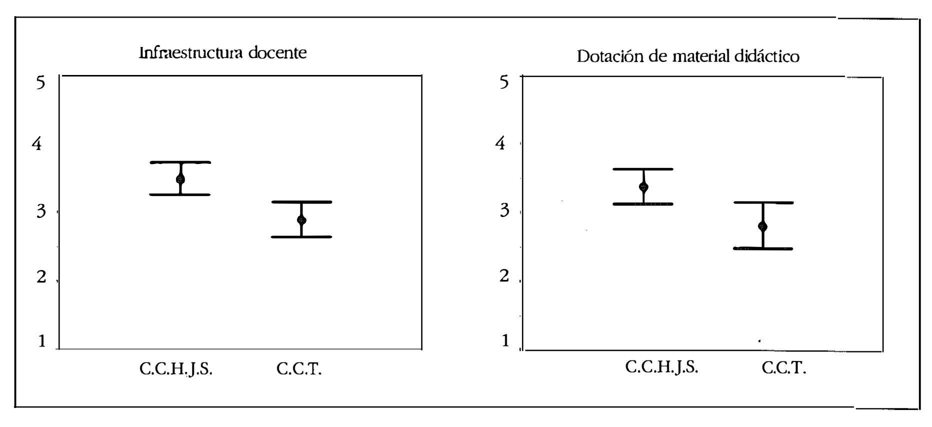


Fig. 59. Valoración sobre la infraestructura docente y la dotación de material didáctico por Centros de Enseñanzas.

De este modo, las variables de presagio analizadas suponen un primer proceso de reflexión en cuanto que pueden justificar y sustentar en parte la toma de decisiones del profesor docente durante su actividad didáctica; es decir, las *estrategias de enseñanza utilizadas* en el aula universitaria. Ahora bien, tal y como ya hemos manifestado con anterioridad, *la puesta en práctica de estas estrategias requiere de una serie de recursos* y *procedimientos de enseñanza que faciliten la consecución de los resultados o procesos de cambio esperados* por los docentes en los estudiantes (Pozo, 1999, Rajadell, 1995, Sevillano, 1995). Así pues, con el fin de identificar las estrategias utilizadas por el profesorado, presentamos a continuación los resultados obtenidos a partir

del análisis realizado sobre estas ***variables de proceso*** (recursos didácticos y procedimientos de enseñanza utilizados durante la práctica docente) y, al mismo tiempo, sus ***resultados pedagógicos*** (*variables producto*) tras analizar la información extraída *desde la propia opinión y experiencia de los profesionales docentes investigados*. En esta misma línea, consideramos importante esclarecer la cuestión sobre el *grado* de ***relación existente entre las variables presagio, proceso y producto***.

Centrándonos en los ***recursos didácticos utilizados*** por el profesorado investigado, podemos observar (Fig 60) que *la pizarra* juega un papel muy importante en el desarrollo de las clases ($\bar{X}$ = 4,40), donde más del 60% del profesorado manifiesta utilizarla *siempre* (62). Asimismo, y según las respuestas reseñadas por los profesores encuestados, se trata del recurso didáctico con *mejores resultados pedagógicos* durante el proceso de enseñanza ($\bar{X}$ = 3, 96). El 75,5% (77) de los profesores opina que los resultados son *muy buenos o excelentes*, para ninguno son malos y sólo uno del total de los profesores participantes (102) considera que son regulares.

Del mismo modo, *los apuntes elaborados por el profesor de forma individual* se trata de un *recurso utilizado con relativa frecuencia* durante la práctica educativa ($\bar{X}$ = 3,39). Entre los profesores que los utilizan (81,4%), encontramos que un 34,3% (35) declaran usarlos *siempre* durante sus clases. Por otra parte, si observamos todos los recursos de forma conjunta (Fig. 60), podemos comprobar que *los apuntes elaborados de forma individual por el profesor* son el segundo recurso didáctico mejor valorado en cuanto a resultados pedagógicos se refiere ($\bar{X}$ = 3,77). En este sentido, el 67,5% (56) de los profesores que lo utilizan obtienen unos *resultados muy buenos o excelentes*.

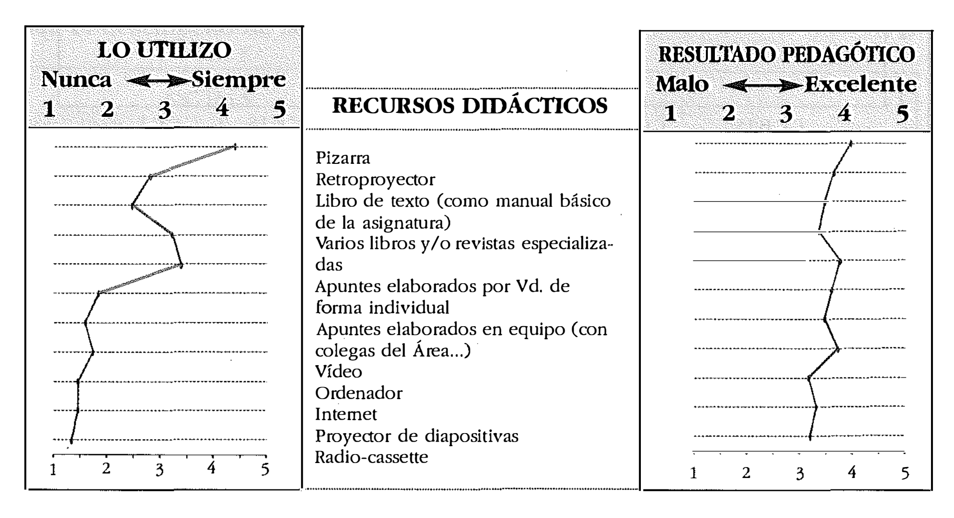


Fig. 60. Recursos didácticos: Utilización media y resultados medios.

Otro aspecto que nos llama la atención, y que puede comprobarse en la Figura 60, es que *recursos no tan utilizados* como los anteriormente descritos: el *radio-cassette* ($\overline{X}$ = 1,35), el *proyector de diapositivas* ($\overline{X}$ = 1,47), *Internet* ($\overline{X}$ =1,47), el *vídeo* ($\overline{X}$ = 1,59), el *ordenador* ($\overline{X}$ = 1,74), el *retroproyector* ($\overline{X}$ = 2,81); obtienen unos *resultados medios a nivel pedagógico buenos o muy buenos* (todos estos recursos tienen una *media superior a 3* dentro de este apartado de autoeficacia y satisfacción docente). Este hecho pensamos que puede deberse a diferentes causas, bien a las características de la materia de aprendizaje, que puede prestarse a trabajar determinados contenidos con recursos específicos (pertinencia), bien a los estilos personales de enseñar (rasgos de personalidad) y sus preferencias por determinados recursos, bien al número de alumnos del grupo clase y el curso o nivel donde se desarrolla la enseñanza, bien a la edad del profesorado. Con el fin de comprobar esto que decimos, intentamos aproximarnos a las ***relaciones entre los diferentes tipos de variables***.

En primer lugar, si analizamos la media de estas puntuaciones *por Centros de Enseñanzas* (Fig. 61), podemos comprobar que *existen diferencias estadísticamente significativas* en la utilización de un número importante de recursos durante la actividad docente. Así, por ejemplo, *el vídeo* lo utilizan significativamente más (p-valor= 0,000) los profesores del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales ($\overline{X}$ = 1,86) que los profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas ($\overline{X}$ = 1,23). Algo parecido ocurre con el *radio-cassette* (p-valor= 0,001), *Internet* (p-valor= 0,019) o los *libros y/o revistas especializadas* (p-valor= 0,048), utilizados con mayor frecuencia por los profesores adscritos al Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Sin embargo, *los apuntes elaborados en equipo* (p-valor= 0,003) son utilizados con mayor frecuencia por los profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas ($\overline{X}_{CCT}$= 2,32 / $\overline{X}_{CCHJS}$ = 1,47).

En cuanto a los ***resultados pedagógicos*** obtenidos desde la propia experiencia docente de los profesores adscritos a los diferentes Centros, podemos apreciar (Fig. 61) que *existen diferencias significativas* en relación a los *libros y/o revistas especializadas* (p-valor= 0,001) y en los *apuntes elaborados por el profesor de forma individual* (p-valor= 0,073), siendo el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales el que más puntúa con una media de 3,61 y 3,64 respectivamente.

Por el contrario, *no se encontraron diferencias estadísticamente significativas* en las puntuaciones de los profesores *por Centros* respecto a la *utilización de la pizarra* (p-valor= 0,455) y los resultados pedagógicos de la misma (p-valor= 0,708).

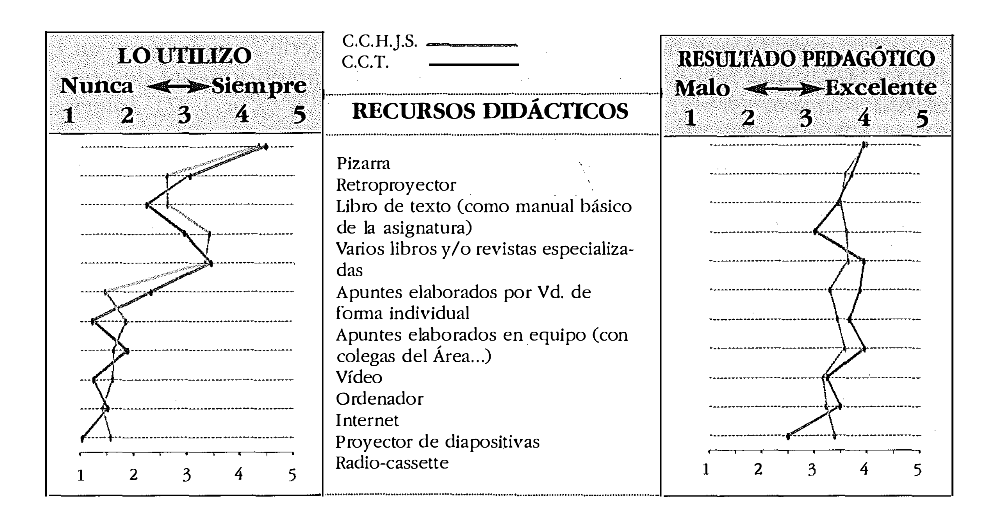


Fig. 61. Recursos didácticos por *Centros de Enseñanzas*: Utilización media y resultados medios durante el proceso de enseñanza.

Para comprobar la posible influencia de los *rasgos de personalidad* del profesorado en la *utilización de recursos didácticos* y en sus *resultados pedagógicos*, clasificamos a los profesores en *dos grandes grupos* atendiendo a su mayor o menor *preferencia* por un *estilo democrático* durante su actividad docente:

- Grupo 1: Profesores con una puntuación media-baja (valor inferior a 4) en el estilo de enseñanza democrático (N= 50).
- Grupo 2: profesores con una puntuación alta (valor igual o superior a 4) en el estilo de enseñanza democráctico (N= 50)

De acuerdo con este planteamiento, podemos observar (Tabla 17) que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas para algunos de los casos: los profesores con una *preferencia alta por el estilo de enseñanza democrático* utilizan con mayor frecuencia durante sus clases el *retroproyector* (p-valor= 0,064). Por otra parte, *los profesores con menor grado de estilo democrático* se encuentran *más satisfechos con los resultados* pedagógicos del *vídeo* (p-valor= 0,048) e *Internet* (p-valor= 0,037) durante su actividad docente. Ahora bien, y centrándonos en el recurso más utilizado en el aula universitaria, podemos afirmar que *existe una opinión generalizada* en *todos* los profesores docentes investigados (p-valor= 0,737) en cuanto a las muy buenas o excelentes posibilidades didácticas de *la pizarra*.

RECURSOS DIDÁCTICOS	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Pizarra	4,36	4,42	0,737	3,90	4,02	0,394
Retroproyector	2,58	3,08	0,064	3,62	3,64	0,941
Libro-Manual	2,52	2,40	0,680	3,50	3,44	0,756
Libros/Revistas Es	3,22	3,28	0,804	3,31	3,41	0,596
Apuntes Individual	3,20	3,52	0,295	3,60	3,90	0,076
Apuntes Equipo	1,94	1,78	0,549	3,47	3,75	0,426
Vídeo	1,44	1,74	0,104	3,87	3,24	0,048
Ordenador	1,69	1,78	0,713	3,89	3,63	0,265
Internet	1,46	1,49	0,861	3,57	2,89	0,037
Diapositivas	1,58	1,38	0,329	3,63	3,00	0,134
Radio-cassette	1,28	1,41	0,484	3,25	3,15	0,855

Tabla 17. Valoración de los recursos didácticos en función del estilo personal de enseñar (rasgos de personalidad).

En esta misma línea, tratamos de comprobar la posible *influencia* del *número de alumnos* que asisten con regularidad a clase en la *utilización* y *resultados pedagógicos de los recursos didácticos.* En este sentido, y de acuerdo con el valor de la mediana en la ratio alumnos/profesor (Me= 40), dividimos la muestra en dos tipos de grupo-clase:

- Grupo 1: Clases con un número de alumnos *inferior o igual a cuarenta* (N= 61)
- Grupo 2: Clases con un número de alumnos *superior a cuarenta* (N= 41).

Tras el análisis de los datos obtenidos (Tabla 18), podemos comprobar que ambos grupos *son estadísticamente iguales* en cuanto a utilización y a resultados pedagógicos se refiere. No parece, pues, que el número de alumnos sea una variable que, en principio, influya de modo significativo en los recursos utilizados por el profesorado investigado en la Universidad[65].

---

65. Estos datos parecen coincidir con algunos resultados obtenidos por otras investigaciones interesadas en analizar el influjo del *tamaño de la clase* en la eficacia docente (Feldman, 1984), donde las correlaciones más altas aparecen en aspectos relativos al clima social.

RECURSOS DIDÁCTICOS	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Pizarra	4,37	4,44	0,671	3,92	4,00	0,571
Retroproyector	2,61	3,02	0,123	3,49	3,77	0,153
Libro-Manual	2,27	2,69	0,155	3,47	3,50	0,874
Libros/Revistas Es	3,33	3,12	0,390	3,40	3,34	0,774
Apuntes Individual	3,37	3,42	0,857	3,84	3,69	0,384
Apuntes Equipo	1,71	1,98	0,309	3,82	3,45	0,272
Vídeo	1,58	1,60	0,900	3,41	3,58	0,604
Ordenador	1,87	1,60	0,232	3,63	3,89	0,271
Internet	1,57	1,36	0,209	3,29	3,07	0,499
Diapositivas	1,58	1,36	0,281	3,25	3,46	0,619
Radio-cassette	1,39	1,30	0,609	3,07	3,57	0,332

Tabla 18. Influencia del número de alumnos en la utilización y en los resultados de los recursos didácticos durante la actividad docente.

Si centramos ahora el análisis en el *curso o nivel* (primero / último curso) donde el profesor imparte sus enseñanzas, observamos (Tabla 19) que esta variable *influye* de forma significativa tanto *en la utilización* como *en los resultados* pedagógicos de algunos *recursos didácticos*. Así, por ejemplo, la *pizarra* se utiliza más (p-valor= 0,087) en los primeros cursos que en los últimos y, al mismo tiempo, se aprecian mejores resultados (p-valor= 0,061). Del mismo modo, *los apuntes elaborados en equipo* (con colegas del Área, Departamento...) se utilizan con mayor frecuencia en los primeros cursos de las titulaciones investigadas en nuesta Universidad (p-valor= 0,041). Sin embargo, recursos como *Internet* (p-valor= 0,016) o *los libros y las revistas especializadas* (p-valor= 0,008) son utilizados con mayor frecuencia por los profesores que imparten en los últimos cursos[66].

66. En otra investigación realizada por De Ketele y Roegiers (cit. por De Ketele, 2003: 152), la utilización de recursos o materiales didácticos (dossier de lecturas recomendadas, libros o tratados de referencia, apuntes elaborados por el profesor de forma individual, etc.) es más frecuente en el segundo ciclo que en el primero, demostrando una relación significativa entre el tipo de materiales que el profesor utiliza en clase y la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

RECURSOS DIDÁCTICOS	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
	$\overline{X}$ Cº Primeros	$\overline{X}$ Cº Últimos	SIG. (p-valor)	$\overline{X}$ Cº Primeros	$\overline{X}$ Cº Últimos	SIG. (p-valor)
Pizarra	4,52	4,22	0,087	4,07	3,80	0,061
Retroproyector	2,67	3,03	0,197	3,70	3,56	0,468
Libro-Manual	2,46	2,49	0,920	3,57	3,39	0,348
Libros/Revistas Es	2,97	3,61	0,008	3,24	3,55	0,106
Apuntes Individual	3,33	3,49	0,596	3,89	3,61	0,098
Apuntes Equipo	2,05	1,53	0,041	3,85	3,08	0,093
Vídeo	1,57	1,61	0,847	3,76	3,20	0,080
Ordenador	1,63	1,90	0,232	3,77	3,71	0,812
Internet	1,28	1,73	0,016	3,23	3,16	0,832
Diapositivas	1,51	1,41	0,649	3,53	3,08	0,295
Radio-cassette	1,28	1,45	0,352	3,22	3,23	0,986

Tabla 19. La valoración de los recursos didácticos en función del curso donde se desarrolla la actividad docente.

Para ver si existen *diferencias* entre la *edad* y los *recursos didácticos* utilizados por los profesores durante el proceso de enseñanza, dividimos la muestra en dos grupos básicos de edad (Me= 38):

- Grupo 1: Profesores cuya edad es *igual o inferior a los 38 años* (N= 51).
- Grupo 2: Profesores cuya edad es *superior a los 38 años* (N= 49).

Las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas cuando se trata de los *apuntes elaborados en equipo* (p-valor= 0,047). Podemos comprobar (Tabla 20) como *los profesores más jóvenes* utilizan con mayor frecuencia este *recurso colaborativo* ($\overline{X}_{G1}$ = 2,10 / $\overline{X}_{G2}$ = 1,56). Asimismo, los recursos más relacionados con las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, como es el caso de *Internet* (p-valor= 0,014), son *más valorados*, en cuanto a *resultados pedagógicos* se refiere, por los *profesores de menor edad*. Por el contrario, los *profesores de mayor edad* utilizan con mayor frecuencia el *vídeo* (p-valor= 0,082) y *valoran* más positivamente *los resultados* obtenidos tras la utilización *del libro de texto como manual básico* de la asignatura (p-valor= 0,050).

RECURSOS DIDÁCTICOS	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Pizarra	4,33	4,55	0,517	3,94	3,98	0,780
Retroproyector	2,90	2,71	0,477	3,58	3,66	0,711
Libro-Manual	2,22	2,71	0,104	3,26	3,64	0,050
Libros/Revistas Es	3,29	3,20	0,710	3,27	3,47	0,314
Apuntes Individual	3,51	3,20	0,319	3,73	3,75	0,922
Apuntes Equipo	2,10	1,56	0,047	3,84	3,15	0,102
Vídeo	1,43	1,76	0,082	3,47	3,48	0,982
Ordenador	1,69	1,78	0,713	3,85	3,64	0,383
Internet	1,47	1,78	0,960	3,60	2,82	0,014
Diapositivas	1,35	1,61	0,207	3,45	3,28	0,640
Radio-cassette	1,24	1,48	0,188	3,38	3,14	0,648

Tabla 20. La valoración de los recursos didácticos en función de la edad.

Por otra parte, consideramos necesario dedicar un apartado especial a los ***procedimientos de enseñanza más utilizados dentro de cada uno de los grupos de estrategias didácticas clasificadas*** para este trabajo (Tabla 21). Como ya hemos visto en apartados anteriores, estas estrategias han sido clasificadas ***en función de los efectos didácticos o directos*** que pueden derivarse al utilizar de forma consciente e intencional determinados procedimientos de enseñanza.

ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO DE CONOCIMIENTOS	
Tipos	**Procedimientos utilizados**
Procesamiento Información	Lección magistral Mapas conceptuales Esquemas
Individualizadoras	Enseñanza asistida por ordenador (programada) Enseñanza modular Enseñanza por centros de interés Tutoría académica
ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO DE PROCEDIMIENTOS	
Tipos	**Procedimientos utilizados**
Descubrimiento	Estudio de casos Resolución de problemas Simulación Investigación Enseñanza en laboratorio
Creativas	Brainstorming (Torbellino de ideas) Interrogación didáctica Técnicas audiovisuales (murales, cineforum...) Incidente
ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES	
Tipos	**Procedimientos utilizados**
Personalizadoras	Contratos didácticos Proyectos Portafolios
Socializadoras	Phillips 6/6 Seminario Diálogos simultáneos Trabajo en equipo Role-playing (dramatización) Debate dirigido

Tabla 21. Clasificación de las estrategias de enseñanza.

Con la finalidad de determinar el grado de consistencia interna de la escala de medición de las estrategias de enseñanza, procedimos a realizar un análisis de su fiabilidad mediante el *Alpha de Cronbach* para cada una de las tres variables latentes (estrategias para el cambio de cónocimientos, estrategias

para el cambio de procedimientos y estrategias para el desarrollo de actitudes). Como se puede observar en la Tabla 22, el valor de α en cada una de las tres subescalas utilizadas es superior a 0,60, pudiéndose tomar las puntuaciones de los procedimientos como puntuación global de cada grupo de estrategias clasificadas.

ESCALA	ALPHA DE CRONBACH (Relativa a la "*Utilización*")	ALPHA DE CRONBACH (Relativa a los "*Resultados*")
Estrategias para el cambio de *conocimientos.*	0,610	0,745
Estrategias para el cambio de *procedimientos.*	0,622	0,958
Estrategias para el desarrollo de *actitudes.*	0,758	0,841

Tabla 22. Fiabilidades (α de Cronbach) de las subescalas de *Estrategias de Enseñanza* incluidas en el Cuestionario del profesorado.

Tras un primer análisis descriptivo de la información recabada a través de esta escala, podemos advertir que *los procedimientos de enseñanza más utilizados* por el profesorado docente investigado *pertenecen al grupo de estrategias para el cambio de conocimientos* (Fig. 62). Así, por ejemplo, la *Lección magistral* es el método de enseñanza *más conocido* (100%) y *utilizado* (99%) en el aula universitaria. En cuanto a sus *resultados pedagógicos* ($\bar{X}$ = 3,48)[67] podemos decir que son *bien valorados* desde la propia experiencia docente.

El *Esquema*, como procedimiento que permite activar y mejorar los mecanismos de procesamiento de información en los estudiantes, es el siguiente

67. En este sentido, hay que tener en cuenta *dos cuestiones importantes* para la correcta interpretación de los resultados:

a) En primer lugar, debemos considerar que *los resultados pedagógicos de los procedimientos de enseñanza* planteados en el Cuestionario (es decir, *la valoración que le merece al profesorado según su propia experiencia docente*) se han medido en una *escala de valoración de 1 a 5*. Así, las puntuaciones emitidas por los profesores van desde la mínima 1 (*Malos*) a la máxima 5 (*Excelentes*).

b) Por otra parte, es necesario precisar que el *valor máximo obtenido* (Fig. 59) corresponde a la *enseñanza en laboratorio* ($\bar{X}$ = 4,24) y el mínimo (Fig. 60) al *método del portafolios* ($\bar{X}$ = 3,14). Por lo tanto, ningún procedimiento *en media* obtiene malos resultados pedagógicos (ninguno es inferior a 3); es decir, *todos* los procedimientos son considerados por el profesorado como *buenos o muy buenos*.

más conocido (98%) y utilizado (88,2%) durante la práctica educativa universitaria. Sin embargo, aunque el nivel de utilización de este método resulta ligeramente inferior a la Lección magistral, *sus resultados pedagógicos* son mejor valorados por los profesores encuestados ($\bar{X}$ = 3,83). En esta misma línea, y como acción estratégica para atender a las diferencias individuales de aprendizaje, la *Tutoría académica* es utilizada por la práctica totalidad de los profesores docentes (86,3%). Por lo que respecta a sus *resultados pedagógicos*, podemos decir que son los mejor valorados ($\bar{X}$ = 3,90) en relación con las estrategias para el cambio de conocimientos. Por el contrario, en el caso de procedimientos muy conocidos como la *Enseñanza Asistida por Ordenador* (96,1%), su nivel de utilización es bastante inferior a los señalados hasta ahora (10,8%), si bien obtiene muy buenos resultados medios entre los profesores que lo utilizan ($\bar{X}$ = 3,82).

En cuanto a las *estrategias para el cambio de procedimientos,* como podemos observar en la Figura 63, la mayoría de los profesores (81,4%) utilizan la *Interrogación didáctica* durante su actividad docente, mientras que la *Resolución de problemas* es utilizada por un porcentaje ligeramente inferior (73,5%) y a mucha mayor distancia encontramos la *Investigación* como procedimiento de enseñanza (58,8%). En general, los *resultados pedagógicos* de los profesores que los utilizan son buenos, destacando la *Enseñanza en laboratorio* ($\bar{X}$ = 4,24) con las mejores valoraciones del conjunto total de procedimientos señalados para cada grupo de estrategias de enseñanza.

Por último, dentro del grupo de *estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes* (Fig. 64), el *Trabajo en equipo* es el más conocido (99%) y utilizado (64,7%) como procedimiento de enseñanza socializador en el aula universitaria investigada. Asimismo, en cuanto al porcentaje de utilización destacan otros procedimientos como el *Debate dirigido* (54,9%), el *Seminario* (44,1%) y los *Proyectos* (37,3%).

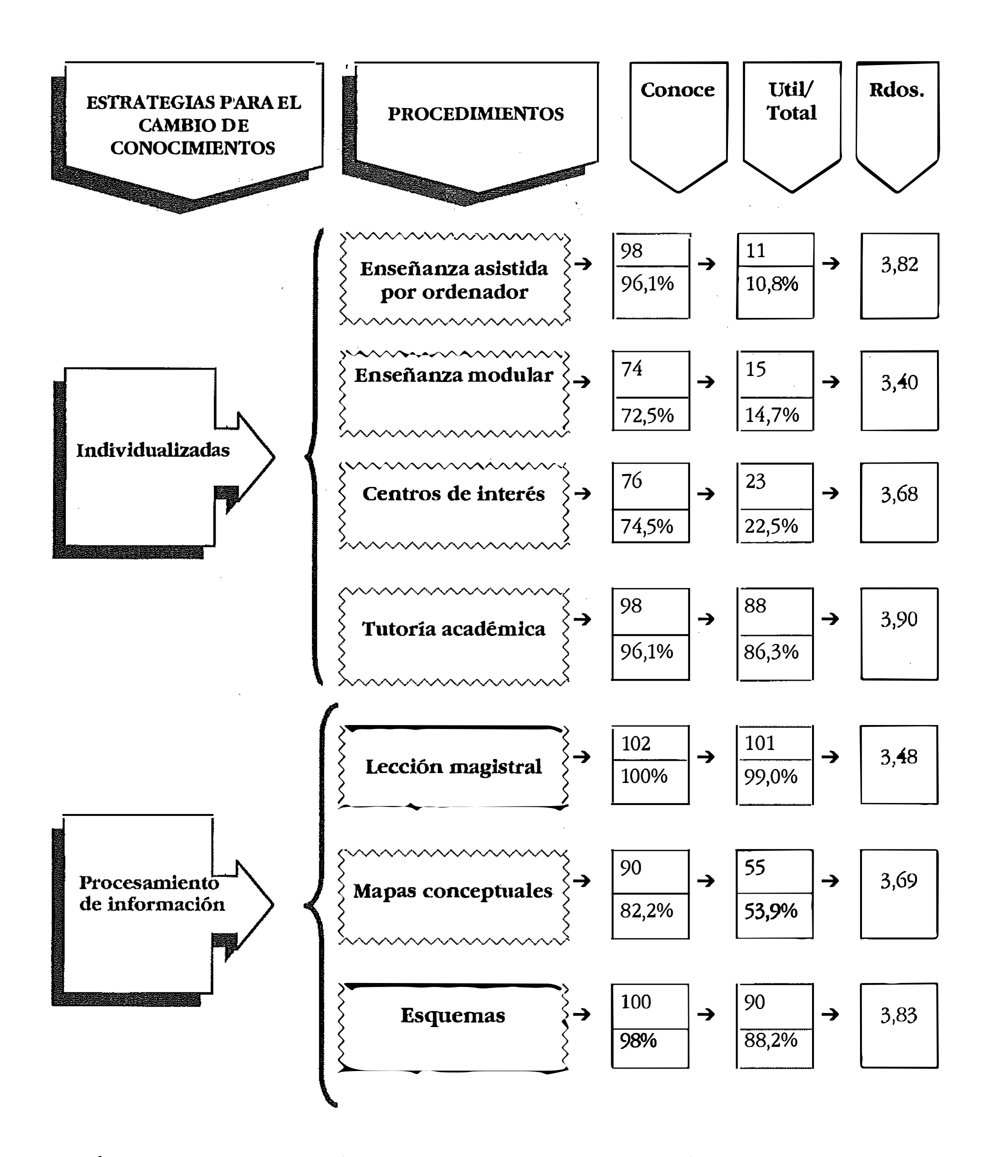


Fig. 62. Estrategias para el *cambio de conocimientos* en la Universidad.

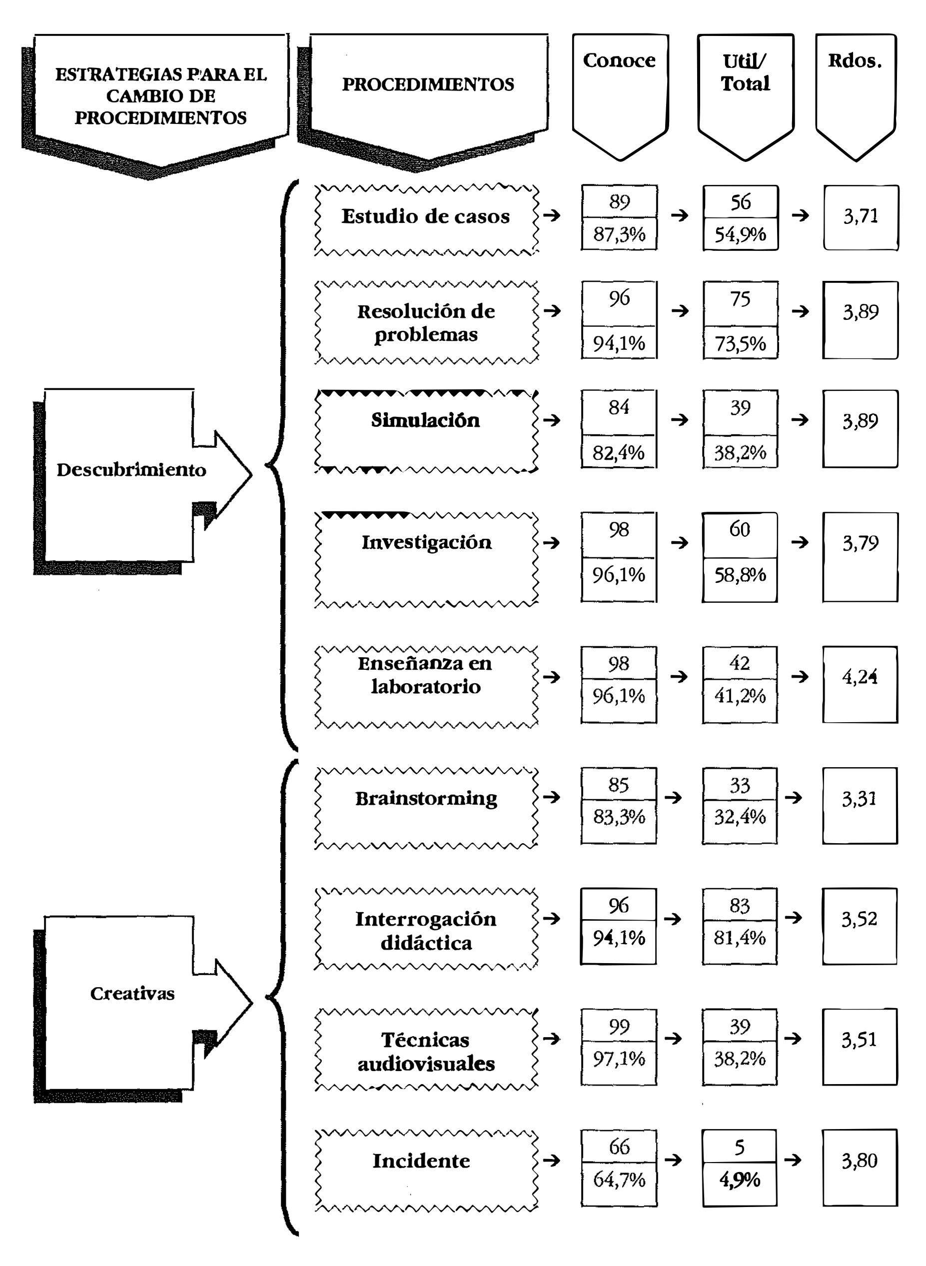


Fig. 63. Estrategias para el *cambio de procedimientos* en la Universidad de La Rioja.

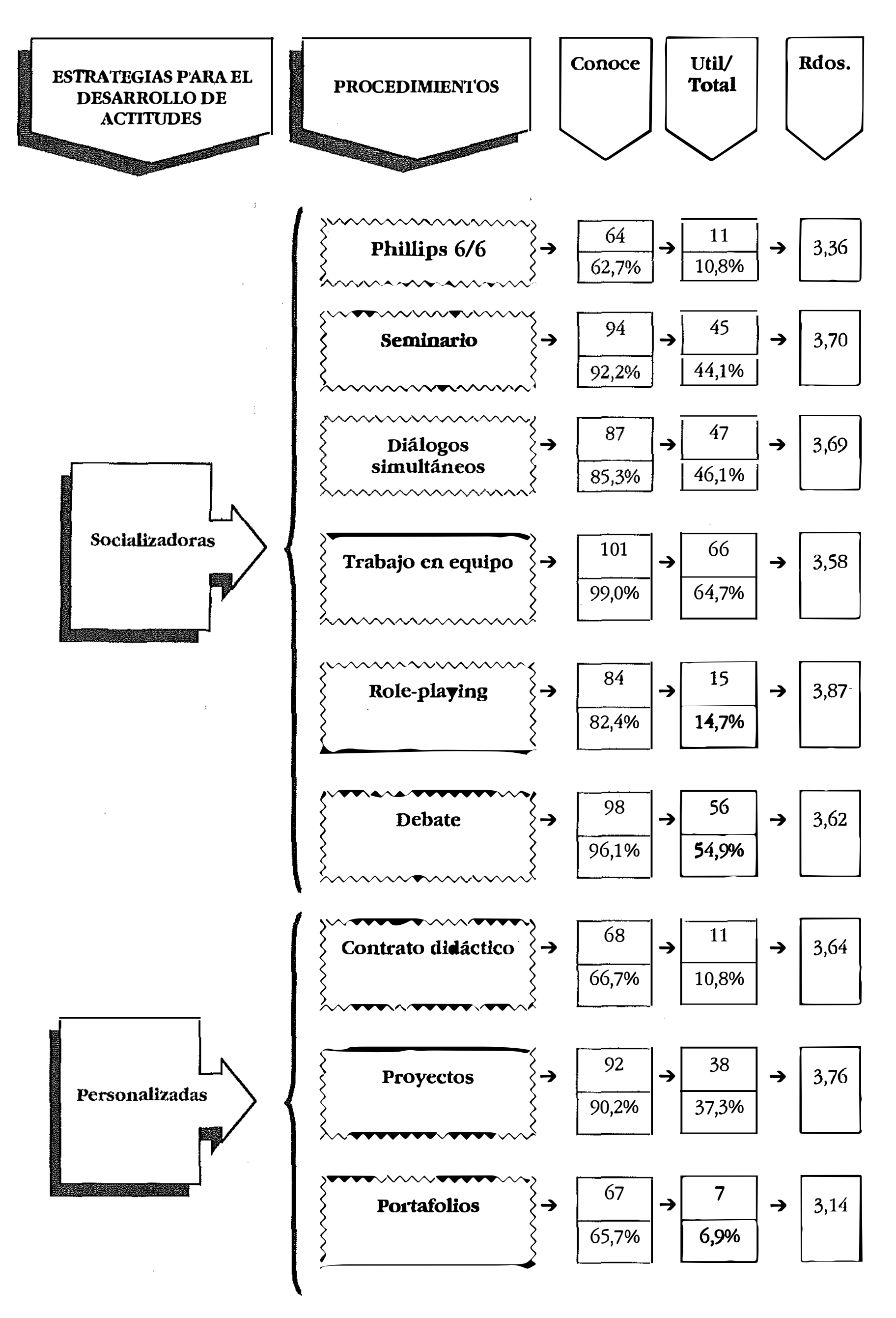


Fig. 64. Estrategias para la *adquisición y/o desarrollo de actitudes*.

Como complemento a estos resultados, hemos practicado un segundo nivel de análisis con el fin de esclarecer las posibles ***influencias de variables con valor predictivo sobre las estrategias adoptadas por el profesorado durante su actividad docente***. En este sentido, y al objeto de sistematizar de forma más concisa y clara los resultados, tratamos de reducir el número de procedimientos utilizados para cada grupo de estrategias a partir de la *técnica estadística de componentes principales*. Sin embargo, al no encontrar ni una ni dos variables que explicaran al menos el 75% de la variabilidad a demostrar[68], decidimos tomar *los procedimientos más relevantes (según el nivel de utilización) para cada categoría de estrategias establecidas* (Fig. 65).

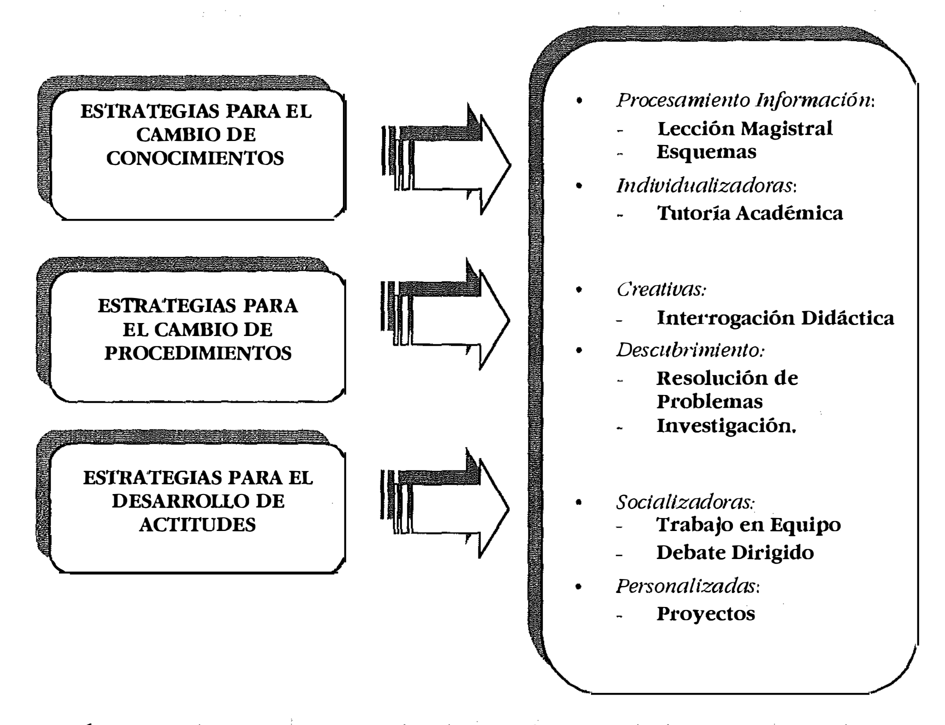


Fig. 65. Procedimientos más utilizados en función de las estrategias de enseñanza investigadas.

68. Ante estos resultados, podemos suponer que no existe una estrategia de enseñanza única para cada objetivo docente (Joyce y Weil, 1985: 475). Cada profesor se enfrenta con una gama de problemas específicos durante su práctica educativa, adoptando procedimientos distintos en función del contexto de aprendizaje y, al mismo tiempo, de sus propias características personales que lo definen como docente.

Tras realizar un *análisis comparativo entre las medias* de aquellos procedimientos más utilizados *en cada grupo de estrategias*, podemos comprobar que *existen diferencias estadísticamente significativas* para cada uno de los casos estudiados (Fig. 66). Así, por ejemplo, la *Lección magistral* ($\bar{X}$ = 4,01) es *más utilizada* durante la actividad docente que la *Interrogación didáctica* ($\bar{X}$ = 3,16) y el *Trabajo en equipo* ($\bar{X}$ = 2,60), con un *nivel de significatividad* para ambos casos de p-valor= 0,000. Del mismo modo, se observan diferencias en cuanto al grado de utilización de la *Interrogación didáctica* y el *Trabajo en equipo* (p-valor= 0,003). En principio, y a la vista de estos resultados, podemos presumir que en la Universidad de La Rioja predominan las estrategias de enseñanza para el cambio de conocimientos, frente a las utilizadas para el cambio de procedimientos y desarrollo de actitudes[69].

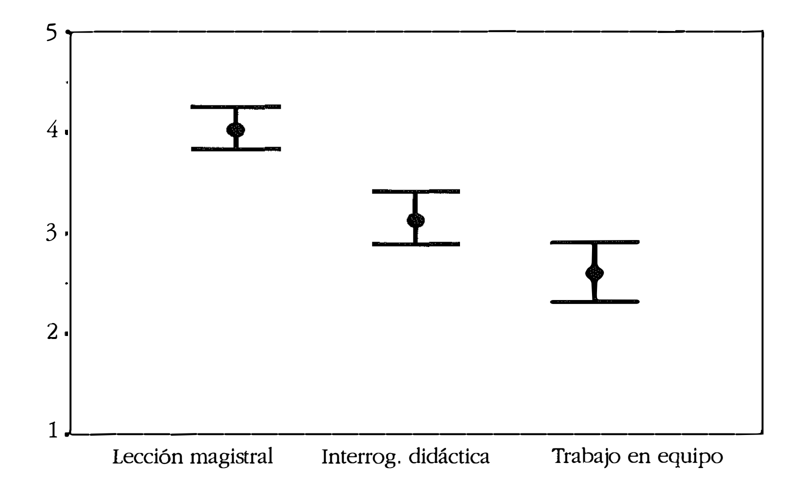


Fig. 66. Comparación de medias entre los procedimientos más utilizados de cada grupo de estrategias de enseñanza.

Adentrándonos en cada uno de los *Centros*, llama nuestra atención el *mayor grado de utilización* de la *Lección magistral* (p-valor= 0,024) por *los profesores que imparten Enseñanzas Científicas y Técnicas* ($\bar{X}$ = 4,32) frente a

69. Gran parte de las investigaciones revisadas sobre la enseñanza universitaria (por ejemplo, Álvarez Rojo, 2000; Fernández Pérez, 1989; Fernández Sierra, 1996; García-Valcárcel, 1993; Luján, García y Hernández, 1995) coinciden con nuestro estudio en que la *lección magistral*, con ayuda de recursos didácticos simples como *la pizarra*, constituye el sistema metodológico fundamental del profesorado universitario.

los profesores de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Sin embargo, los resultados pedagógicos no presentan diferencias significativas entre ambos grupos de profesores (p-valor= 0,921). Asimismo, los profesores adscritos al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas son los que más utilizan la *Resolución de problemas* (p-valor= 0,000) y obtienen los *mejores resultados pedagógicos* en su desarrollo (p-valor= 0,026). Por el contrario, como puede observarse en la Figura 67, los profesores del *Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales* utilizan significativamente más los procedimientos agrupados dentro de las *estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes*: el *Trabajo en equipo* (p-valor= 0,013), el *Debate* (p-valor= 0,000) y los *Proyectos* (p-valor= 0,019).

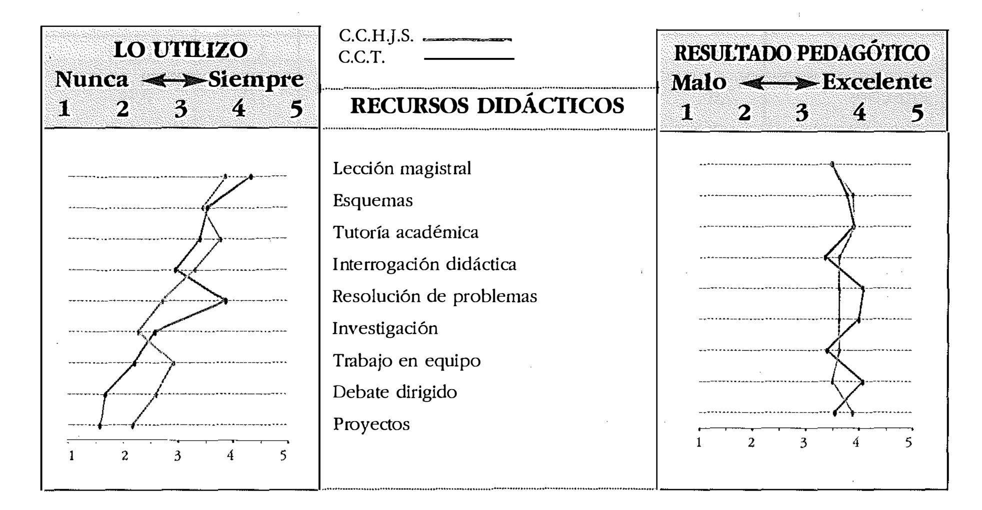


Fig. 67. Procedimientos por *Centros de Enseñanzas*: Utilización media y resultados medios durante el proceso de enseñanza.

Considerando la variable independiente *sexo* (Tabla 23), no se producen diferencias significativas en cuanto a los niveles de utilización y resultados de la *Lección magistral* (p-valor= 0,599). Sin embargo, si encontramos *diferencias en la utilización* de la *Interrogación didáctica* (p-valor= 0,040) y de los *Esquemas* (p-valor= 0,084) durante el proceso de enseñanza, siendo *las mujeres* las que más los utilizan. Lo mismo ocurre en cuanto a *los resultados pedagógicos* de los *Esquemas* (p-valor= 0,008) y de la *Investigación* como método de enseñanza (p-valor= 0,076), donde se establecen diferencias estadísticamente significativas *a favor de las mujeres*.

PROCEDIMI. ENSEÑANZA	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
	$\overline{X}$ (H)	$\overline{X}$ (M)	SIG. (p-valor)	$\overline{X}$ (H)	$\overline{X}$ (M)	SIG. (p-valor)
Lección.magistral	4,02	4,13	0,599	3,41	3,59	0,249
Esquemas	3,31	3,74	0,084	3,66	4,08	0,008
Tutoría académica	3,46	3,84	0,138	3,90	3,89	0,952
Interrogac. didáct.	2,95	3,49	0,040	3,43	3,65	0,303
Resolu. problemas	3,10	3,37	0,382	3,81	3,91	0,657
Investigación	2,35	2,47	0,658	3,60	4,08	0,076
Trabajo en equipo	2,63	2,56	0,826	3,42	3,72	0,232
Debate dirigido	2,15	2,33	0,487	3,55	3,74	0,409
Proyectos	2,07	1,66	0,112	3,63	4,09	0,147

Tabla 23. Valoración de los procedimientos de enseñanza en función del *sexo*.

En cuanto a la *edad*, si tomamos como criterio de análisis el adoptado con anterioridad en el apartado de recursos didácticos (Me= 38), podemos observar algunos resultados destacables en relación con los *procedimientos de enseñanza* (Tabla 24):

El grupo de *profesores de mayor edad* (GR.2: con más de 38 años) utiliza con mayor frecuencia durante su actividad docente las *Tutorías académicas* (p-valor= 0,063) y los *Proyectos* (p-valor= 0,060). En cambio, los profesores más jóvenes (GR.1: igual o inferior a los 38 años) utilizan más la *Resolución de problemas* (p-valor= 0,000).

PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	UTILIZACIÓN		
	$\overline{X}$ (GR.1)	$\overline{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Lección.magistral	4,10	3,98	0,562
Esquemas	3,58	3,40	0,461
Tutoría académica	3,36	3,85	0,063
Interrogación didáctica	3,14	3,22	0,771
Resolución de problemas	3,69	2,62	0,000
Investigación	2,31	2,47	0,550
Trabajo en equipo	2,44	2,78	0,247
Debate dirigido	2,18	2,22	0,874
Proyectos	1,65	2,16	0,060

Tabla 24. La influencia de la edad en los procedimientos de enseñanza.

Por otra parte, hemos tratado de desvelar si existen *diferencias* significativas *entre las estrategias* adoptadas por los profesores investigados *según sus estilos personales de enseñar (rasgos de personalidad)*. Como ya señalamos en el análisis de los recursos didácticos, hemos agrupado la muestra de acuerdo a su *mayor o menor preferencia por un estilo democrático* durante su actividad docente (GR. 1: valor inferior a 4 / GR.2: valor igual o superior a 4). En general, si hacemos una comparación de medias según esta agrupación (Tabla 25), podemos afirmar que los *profesores con mayor preferencia por el estilo democrático utilizan más las estrategias para el desarrollo de actitudes en el aula universitaria.*[70] Así, por ejemplo, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el Trabajo en equipo (p-valor= 0,006), en el Debate dirigido (p-valor= 0,001), en los Proyectos (p-valor= 0,004) y en la Interrogación didáctica (p-valor= 0,042).

PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	**UTILIZACIÓN**		
	$\bar{X}$ (GR.1)	**$\bar{X}$ (GR.2)**	**SIG. (p-valor)**
Lección.magistral	4,02	4,08	0,770
Esquemas	3,37	3,59	0,369
Tutoría académica	3,46	3,70	0,368
Interrogación didáctica	2,90	3,42	0,042
Resolución de problemas	3,19	3,26	0,813
Investigación	2,27	2,45	0,501
Trabajo en equipo	2,22	3,00	0,006
Debate dirigido	1,78	2,62	0,001
Proyectos	1,50	2,27	0,004

Tabla 25. La influencia de los estilos personales de enseñar en los procedimientos de enseñanza.

Del mismo modo, en puntos anteriores hemos reseñado que *los objetivos docentes* pueden determinar las estrategias utilizadas por el profesorado duran-

---

70. Para Medina (2001: 189), "el trabajo del profesorado ante este proceso actitudinal-colaborativo es más de orientación y estímulo que de toma de decisiones o encauzamiento minucioso, procediendo como colega, que comparte y contribuye a dar ideas, replantear los problemas y promover expectativas".

te la práctica educativa. Para esclarecer esta cuestión, en primer lugar clasificamos a los profesores en tres grupos de acuerdo a su *objetivo principal*:

- Grupo 1: Profesores que eligen como primera opción "*Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de la asignatura de modo eficiente y rentable (la adquisición y comprensión de conocimientos)*". (N= 57)
- Grupo 2: Profesores que eligen como primera opción "*Facilitar la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes (el desarrollo personal)*". (N= 18)
- Grupo 3: Profesores que eligen como primera opción "*Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos (el desarrollo de habilidades y destrezas)*". (N= 23)

A partir de esta clasificación, tratamos de comprobar el *grado de relación existente entre los objetivos docentes y los procedimientos más relevantes (según el nivel de utilización) dentro de cada grupo de estrategias de enseñanza*. En este sentido, como se puede observar en la Figura 68, en la que hemos cruzado las variables *objetivos principales* y *estrategias de enseñanzas*, las estrategias para el *cambio de conocimientos* vuelven a ser *las más utilizadas* por los profesores investigados, *independientemente del objetivo principal* que se plantean, *no encontrándose diferencias significativas* en ninguno de los tres grupos docentes analizados: *Lección magistral* (p-valor= 0,820), *Esquemas* (p-valor= 0,313) y *Tutorías académicas* (p-valor= 0,205)[71].

Las mayores diferencias las encontramos en las *estrategias para el desarrollo de actitudes*: los profesores que se plantean como primer objetivo "*facilitar la adquisición y/o el desarrollo de actitudes*" utilizan más el *Trabajo en equipo* (p-valor= 0,009), el *Debate* (p-valor= 0,022) y los *Proyectos* (p-valor= 0,012) que los grupos de profesores que eligen como primer objetivo "transmitir contenidos" (Gr:1) y "fomentar la aplicación" (Gr:3). Sin embargo, es necesario matizar este dato, ya que si analizamos *por separado los dos últimos grupos de profesores* (Gr:2 y Gr:3), obtenemos que entre ellos *no existen diferencias significativas* en cuanto al nivel de utilización de los procedimientos de enseñanza. Por tanto, las diferencias se encuentran entre los profesores que eligen como opción principal el primer objetivo (Gr:1) y el conjunto total de profesores que eligen como opción principal cualquiera de los otros dos objetivos (Grs: 2 y 3).

---

71. Álvarez Rojo (2000: 276) muestra también que "el modelo didáctico adoptado en la enseñanza universitaria parece seguir siendo un modelo centrado en los contenidos disciplinares, realidad que tiene su reflejo en el peso decisivo que el dominio y aplicación de conocimientos posee en el conjunto de exigencias planteadas al alumno. Y aunque se presta atención a aspectos tales como el desarrollo de habilidades, destrezas o actitudes, éstos se encuentran en un plano secundario de cara a la calificación académica del alumno".

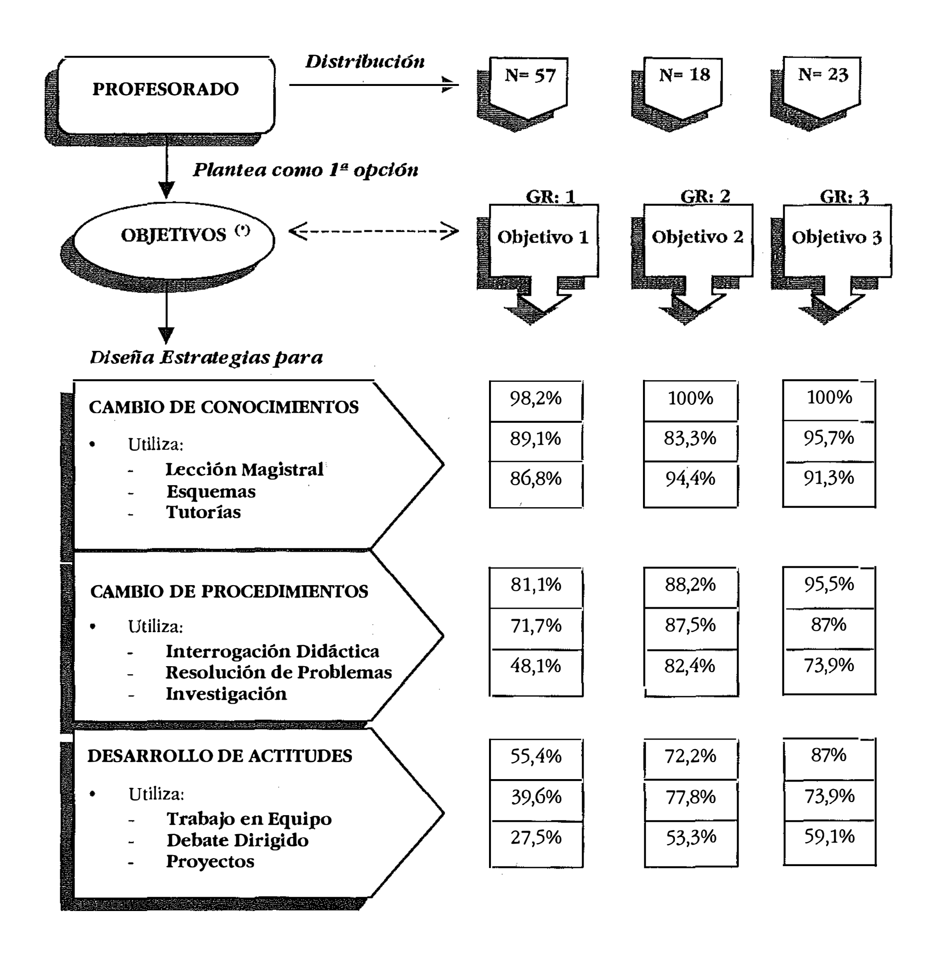


Fig. 68. Estrategias de enseñanza utilizadas más frecuentemente por el profesorado en relación con los objetivos principales que se plantea durante el proceso formativo.

Con respecto a los *cursos* donde los profesores desarrollan sus enseñanzas (*primeros cursos / últimos cursos*), sólo se aprecian diferencias con un 10% de significación en el *Trabajo en Equipo* (p-valor= 0,061), siendo *mayor su uti-*

*** Nota explicativa:**
- Objetivo 1: Transmitir los contenidos fundamentales de la asignatura.
- Objetivo 2: Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes en los estudiantes.
- Objetivo 3: Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos.

lización ($\overline{X}$= 2,93) por los profesores que imparten docencia *en los últimos cursos* de las titulaciones investigadas (Tabla 26).

PROCEDIMI. ENSEÑANZA	UTILIZACIÓN POR RECURSOS			UTILIZACIÓN SEGÚN Nº ALUMNOS		
	$\overline{X}$ Cº Primeros	$\overline{X}$ Cº Últimos	SIG. (p-valor)	$\overline{X}$ (GR.1)	$\overline{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Pizarra	4,52	4,22	0,087	4,07	3,80	0,061
Lección.magistral	4,11	3,98	0,499	3,96	4,16	0,325
Esquemas	3,38	3,63	0,334	3,35	3,61	0,290
Tutoría académica	3,47	3,80	0,205	3,59	3,63	0,889
Interrogac. didáct.	3,14	3,18	0,881	3,04	3,28	0,359
Resolu. problemas	3,40	2,92	0,122	3,00	3,43	0,164
Investigación	2,42	2,36	0,816	2,29	2,51	0,409
Trabajo en equipo	2,38	2,93	0,061	2,54	2,67	0,639
Debate dirigido	2,08	2,42	0,194	2,16	2,29	0,626
Proyectos	1,79	2,08	0,314	2,00	1,82	0,504

Tabla 26. Utilización de los procedimientos de enseñanza en función del curso y el número de alumnos que asisten con regularidad a clase.

Por otra parte, como puede observarse en la Tabla 26, hemos analizado si *el número de alumnos* que asisten con regularidad a las clases influye sobre las estrategias utilizadas por el profesor. De acuerdo con la agrupación realizada en el análisis de los recursos didácticos (Gr.1: clases con un número de alumnos *inferior o igual a cuarenta* / Gr.2: clases con un número de alumnos *superior a cuarenta*), el tratamiento estadístico determina que *no existen diferencias significativas* en relación con esta variable. Es decir, en cada grupo *el nivel de utilización* de los procedimientos de enseñanza *es similar*, independientemente del número de alumnos que asisten con regularidad a las clases ¿Una posible explicación la podríamos encontrar en la formación didáctica del profesorado universitario?

Al hilo de esta última cuestión, consideramos interesante comprobar si existen diferencias en la *utilización de los procedimientos de enseñanza* según los *motivos de participación del profesorado investigado en actividades o planes de autoformación*. Para realizar este análisis comparativo entre medias (Tabla 27), clasificamos a los profesores en dos grandes grupos *según los motivos de su participación* en los diferentes tipos de actividades autoformativas:

- Grupo 1: Profesores que señalan como primer motivo "*mejorar su función docente en el aula universitaria*" (N= 15).
- Grupo 2: Profesores que señalan como primer motivo cualquiera de las otras opciones presentadas: "*aumentar su formación científica en una materia concreta*"; "*obtener méritos y/o reconocimientos administrativos*"; "*otros*" (N=87).

PROCEDIML.	UTILIZACIÓN			RESULTADOS PEDAGÓGICOS		
ENSEÑANZA	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)	$\bar{X}$ (GR.1)	$\bar{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Lección.magistral	3,93	4,08	0,606	3,20	3,53	0,122
Esquemas	3,23	3,52	0,432	3,55	3,87	0,174
Tutoría académica	3,50	3,62	0,745	3,57	3,96	0,116
Interrogac. didáct.	2,93	3,20	0,388	3,23	3,57	0,236
Resolu. problemas	3,21	3,21	0,987	3,67	3,89	0,427
Investigación	2,14	2,44	0,444	3,25	3,88	0,107
Trabajo en equipo	2,00	2,71	0,077	3,50	3,54	0,917
Debate dirigido	1,93	2,27	0,343	3,57	3,64	0,784
Proyectos	1,50	1,98	0,230	3,67	3,77	0,847

Tabla 27. Valoración de los procedimientos de enseñanza en función de los motivos de autoformación.

Tal y como puede comprobarse en la Tabla 27, los datos obtenidos indican que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas sólo para el caso del *Trabajo en equipo* (p-valor= 0,077), no encontrándose otras diferencias en cuanto a nivel de utilización y resultados pedagógicos durante la actividad docente en el resto de procedimientos de enseñanza analizados.

En esta misma línea, tratamos de comprobar en qué medida influye la *situación administrativo-laboral* del profesorado en la *utilización de estrategias de enseñanza durante el proceso formativo.* Con este propósito realizamos *pruebas de contraste de medias* para el grupo de *profesores funcionarios* (N= 63) y el grupo de *profesores contratados* (N= 39); sin embargo, no hemos encontrado suficiente evidencia empírica para rechazar la hipótesis nula de igualdad (Tabla 28).

PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	UTILIZACIÓN		
	$\bar{X}$ Funcionarios	$\bar{X}$ Contratados	SIG. (p-valor)
Lección.magistral	4,17	3,87	0,143
Esquemas	3,51	3,43	0,766
Tutoría académica	3,61	3,59	0,947
Interrogación didáctica	3,19	3,11	0,748
Resolución de problemas	3,15	3,31	0,624
Investigación	2,44	2,32	0,673
Trabajo en equipo	2,70	2,45	0,397
Debate dirigido	2,16	2,32	0,541
Proyectos	1,93	1,88	0,835

Tabla 28. Utilización de los procedimientos de enseñanza en función de la situación administrativo-laboral del profesorado.

Por último, analizamos otra variable central e influyente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: *el clima de colaboración que se vive en el grupo-clase.* Para ello, y de acuerdo con las valoraciones emitidas por los profesores encuestados, dividimos la muestra en dos grupos:

- Grupo 1: Profesores con una *puntuación media-baja respecto al clima de colaboración en clase*: valor *inferior* a "4" (N= 73).
- Grupo 2: Profesores con una *puntuación alta respecto al clima de colaboración en clase*: valor *igual o superior* a "4" (N= 29).

Al analizar la *utilización media de las estrategias* comparada en ambos grupos (Tabla 29), se pueden constatar algunas diferencias estadísticamente significativas. En general, *los profesores que puntúan alto respecto al clima de colaboración* en su grupo-clase presentan un *mayor grado o nivel de utilización de estrategias para el cambio de procedimientos* que los profesores con una puntuación media-baja para la misma variable (clima): *Interrogación didáctica* (p-valor= 0,032), *Investigación* (p-valor= 0,020).

Del mismo modo, *los profesores que puntúan alto respecto al clima de colaboración* en su grupo-clase presentan un *mayor grado o nivel de utilización de estrategias para el desarrollo de actitudes*, siendo mayores las diferencias que en el caso anterior: *Trabajo en equipo* (p-valor= 0,002), *Debate dirigido* (p-valor= 0,001), *Proyectos* (p-valor= 0,002).

PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	UTILIZACIÓN		
	$\overline{X}$ (GR.1)	$\overline{X}$ (GR.2)	SIG. (p-valor)
Lección magistral	4,14	3,86	0,218
Esquemas	3,42	3,62	0,463
Tutoría académica	3,53	3,79	0,362
Interrogación didáctica	2,99	3,59	0,032
Resolución de problemas	3,20	3,22	0,955
Investigación	2,20	2,89	0,020
Trabajo en equipo	2,33	3,28	0,002
Debate dirigido	1,96	2,93	0,001
Proyectos	1,62	2,63	0,002

Tabla 29. Utilización de los procedimientos de enseñanza en función del clima de colaboración que se vive en el grupo clase.

5.2.2. En lo referente a los alumnos.

Los resultados que presentamos a continuación han sido extraídos tras analizar las respuestas emitidas por los estudiantes de la Universidad de La Rioja al Cuestionario administrado sobre estrategias de aprendizaje (CEAUR-II).

En primer lugar, puede resultar interesante destacar algunas *variables personales* de los estudiantes investigados (Monereo, 1998: 79). En este sentido, ***los conocimientos previos*** que posee un alumno antes de acceder a la Universidad pueden ser un buen predictor de la facilidad con que aprenderá nuevos conocimientos en el transcurso de su carrera universitaria (Mayor, Suengas y González, 1993: 77).

Desde esta perspectiva, tratamos de comprobar la opinión que tienen los alumnos acerca de su *conocimiento adquirido durante las Enseñanzas Medias en función de las exigencias de los estudios universitarios que realizan.* Así, de los sujetos que respondieron a esta pregunta (904), hemos entresacado los siguientes resultados: el 52,5% de los estudiantes considera haber adquirido *un nivel de conocimientos medio* en relación con la carrera que realiza, un 33% manifiesta un *nivel alto o muy alto,* y un 14,2 % afirma que su *nivel* de conocimientos durante las Enseñanzas Medias es *poco o muy poco* (Fig. 69).

Por titulaciones, son los alumnos matriculados en la *Licenciatura de Humanidades* ($\overline{X}$ =3,36) los que valoran más positivamente su nivel de conocimientos previos, seguidos de los alumnos de la *Diplomatura de Maestro* (X = 3,33) y los de *Ingeniería Industrial* (X = 3,29); mientras que las peores

valoraciones corresponden a los alumnos de la *Licenciatura en Química* ($\overline{X}$ = 3,12).

600
500
400
300
200
100
0
Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

Titulaciones	$\overline{X}$
Químicas	3,12
Matemáticas	3,19
Ing. Industrial	3,29
Ing. Téc. Agrícola	3,17
Filología	3,19
Magisterio	3,33
Humanidades	3,36
Derecho	3,29
Dip. Empresariales	3,14
Lic. A. D. Empresas	3,15

Fig. 69. Nivel de conocimientos adquirido durante las Enseñanzas Medias en relación con las nuevas exigencias universitarias.

Por otra parte, y dentro de esta misma categoría, las habilidades para el estudio se convierten en la enseñanza superior en herramientas básicas para un aprendizaje autónomo y creativo (Beltrán, 1999: 26). Así, la investigación educativa ha puesto de manifiesto que existen diferencias en la forma de aprender de los *estudiantes expertos* en técnicas de estudio (es decir, aquellos que han recibido algún tipo de entrenamiento para el desarrollo de habilidades tales como la planificación, el análisis, el autocontrol...) y los *estudiantes no expertos* en el mismo tema (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1982). Con el fin de descubrir estas posibles diferencias en análisis posteriores, primero tratamos de identificar el número de estudiantes que ha recibido algún tipo de *formación sobre técnicas de estudio* y, al mismo tiempo, conocer desde su propia opinión *cómo ha influido* esta formación en la mejora de su *rendimiento académico-universitario.* En este sentido, podemos decir que un 58% de los estudiantes encuestados manifiesta no haber recibido formación sobre técnicas de estudio frente a un 42% que afirman haber recibido algún tipo de curso en esta misma dirección (Fig.70). De los alumnos que manifiestan haber recibido algún tipo de curso sobre técnicas de estudio, más de tres cuartas partes (78,3%) consideran que no ha influido mucho (Muy Poco / Poco / Regular) en la mejora de su rendimiento académico-universitario, mientras que un 21,7% lo valora de forma muy positiva (Bastante / Mucho).

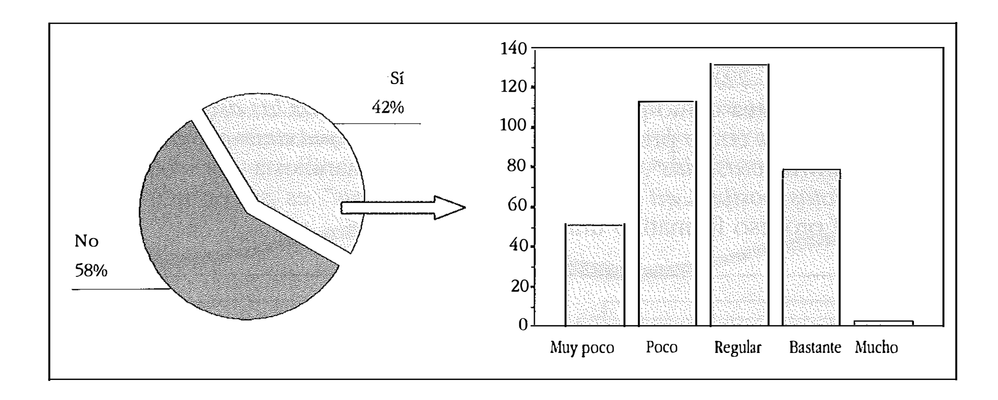


Fig. 70. Formación de los estudiantes sobre técnicas de estudio: Grado de influencia en la mejora de su rendimiento académico-universitario.

Con todo, la amplitud de conocimientos que poseen los alumnos puede resultar un factor condicionante del tipo de estrategias que activan durante su proceso de estudio. Sin embargo, pensamos que por sí solo no explica la razón de las diferencias en estrategias de aprendizaje que se observan en el aula universitaria. Bajo estas consideraciones previas, tratamos de analizar *otras variables personales* en los estudiantes que pueden jugar un papel muy importante en el uso de las estrategias de aprendizaje: *los objetivos de aprendizaje, los estilos atribucionales, la motivación y los modos preferentes de aprender.*

En cuanto a los ***objetivos de aprendizaje*** (Fig. 71), pedimos a los estudiantes que indicaran *por orden de importancia* sus intenciones durante el proceso formativo en la Universidad.

Ob.1: Aprobar todas las asignaturas.

Ob.2: Obtener las mejores notas posibles en las diferentes asignaturas.

Ob.3: Alcanzar la máxima comprensión de las asignaturas curasadas.

Fig. 71. Objetivos de aprendizaje planteados a los estudiantes investigados.

Si analizamos cada uno de *los objetivos de forma independiente*, podemos comprobar (Fig. 72) que el 62,5% de los estudiantes que responden a esta cuestión se plantea como primer objetivo "*aprobar todas las asignaturas*"[72], el 23,5% se plantea como primera opción "*alcanzar la máxima comprensión de las asignaturas cursadas*", y alrededor del 14% manifiesta que "*obtener las mejores notas posibles en las diferentes asignaturas*" es su primer objetivo durante el proceso formativo universitario.

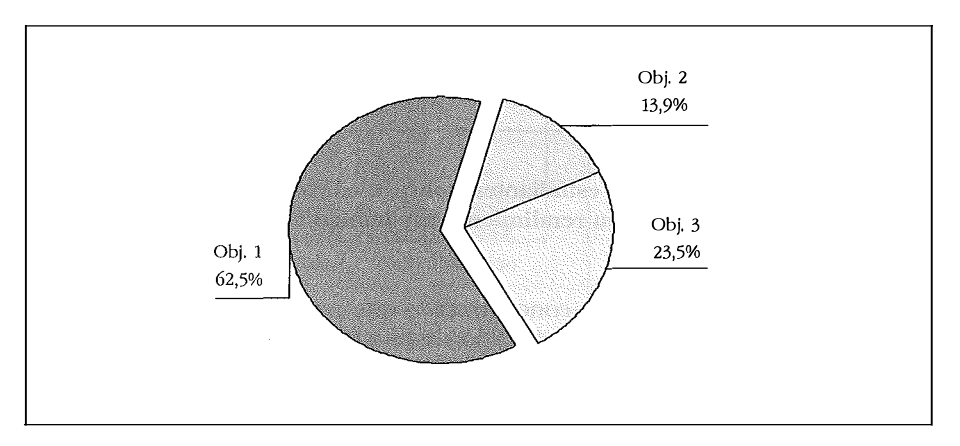
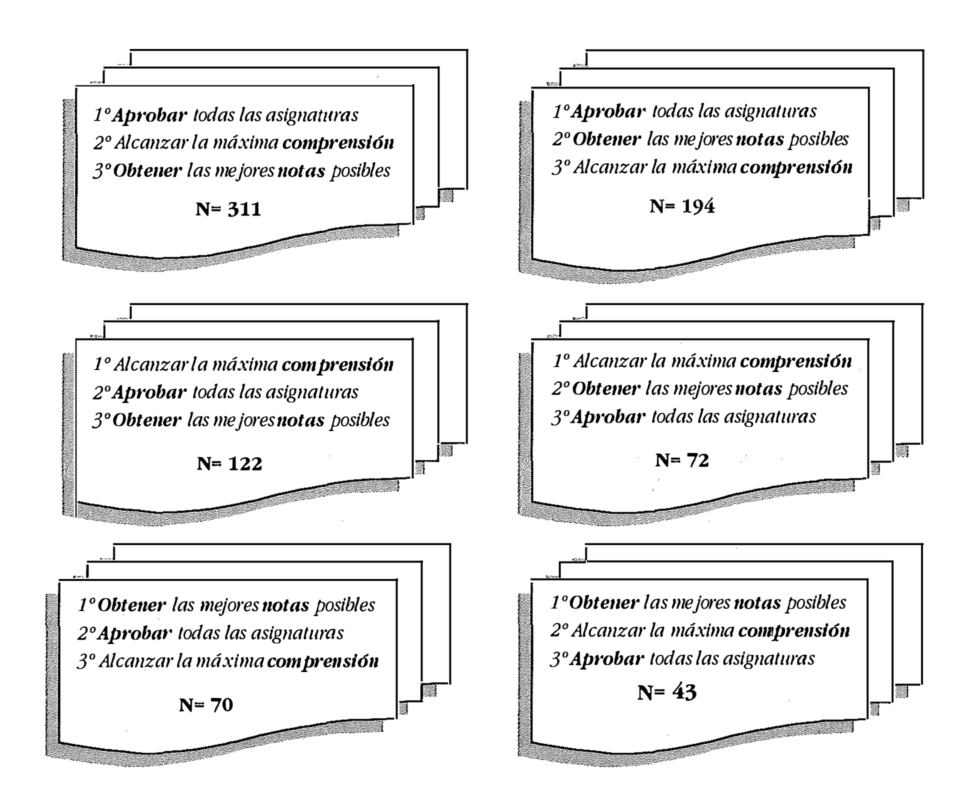


Fig. 72. Distribución de la muestra en función del objetivo de aprendizaje señalado como primera opción durante el proceso formativo.

Por otra parte, considerando *los tres objetivos de aprendizaje en su conjunto*, hemos identificado las siguientes *"estructuras" por orden de importancia*:

72. Fernández Pérez (1989), en una investigación realizada sobre diferentes instituciones universitarias de nuestro país, pone de relieve que el 91% de los estudiantes encuestados tiene como principal objetivo durante su actividad de estudio "aprobar". Estos resultados nos hacen ser *relativamente* más optimistas con la manera en que se desarrolla la actividad didáctica en nuestra Universidad, ya que se entiende que la percepción de los estudiantes sobre lo que el contexto instructivo les ofrece y les exige influye en cierta manera sobre sus intenciones educativas en la universidad (Trillo, 1999).



Al igual que los objetivos personales, las ***diferencias individuales en estilos atribucionales*** pueden influir de forma importante en las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes durante su proceso de estudio (Zabalza, 2002: 214). En un primer análisis descriptivo general (Fig. 73), hemos podido constatar que la gran mayoría de los alumnos encuestados (77,2%) *atribuyen sus éxitos académicos a su propia «capacidad natural»* (habilidades, destrezas...) y/o consideran que *sus resultados académicos están muy relacionados con* su *propio «esfuerzo personal»* (60%)[73]. Por el contrario, un porcentaje relativamente inferior (40%) considera que sus resultados académicos no se corresponden con su nivel de *esfuerzo* y pueden atribuir su fracaso a las *injusticias cometidas por los profesores* (28,9%), o bien a su *incapacidad* para superar determinadas materias de aprendizaje (22,8%).

73. En esta misma línea, el Grupo Helmántica de Investigación Educativa (Tejedor y cols., 1998), a partir del estudio realizado sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, pone de manifiesto que un porcentaje significativo del alumnado (60%) reconoce que la falta de autocontrol, autoexigencia o de sentido de responsabilidad influye sobre el fracaso en sus estudios.

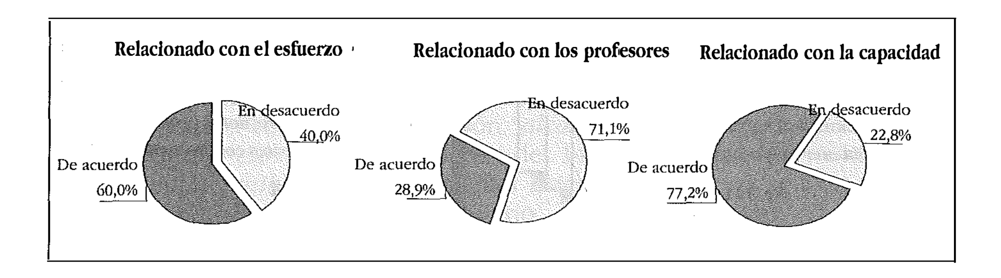


Fig. 73. Valoración de los procesos de atribución del éxito académico: Esfuerzo, Profesores, Capacidad.

Por titulaciones, en general, los resultados referidos a los procesos de atribución son muy parecidos a los presentados con anterioridad, excepto para el caso de los estudiantes de la *Licenciatura en Matemáticas*: el 63,9% de los alumnos considera que sus resultados académicos no están muy relacionados con su nivel de *esfuerzo personal*, mientras que un 36,1% afirma lo contrario.

En la misma línea de análisis, y en estrecha relación con las variables anteriores, no podemos ignorar el papel de ***la motivación*** como proceso que activa y dirige las estrategias de aprendizaje durante la actividad académica del alumnado (Alonso Tapia, 2001: 79). Desde esta perspectiva, presentamos a continuación los *principales motivos* que tuvieron los estudiantes de la muestra para elegir la carrera que están cursando en la Universidad.[74]

En general, como podemos observar en la Figura 74, la elección de la carrera *"por vocación"* se plantea como *primera opción* por el 31,7% de los estudiantes que respondieron a esta pregunta, y al que corresponde un tipo de *motivación* esencialmente *"intrínseca-profunda"*. Igualmente destaca como *primera opción* la elección de la carrera *"porque tiene salidas en el mercado laboral"* (20,9%), y al que le corresponde un tipo de *motivación "extrínseca-competitiva"*; por último, también como *primer criterio* motivacional de elección, destaca *"obtener un título universitario"* (16,3%), y al que corresponde un tipo de *motivación "extrínseca-superficial"*.[75]

74. Dentro de este apartado, conviene recordar que la inmensa mayoría de los estudiantes encuestados cursan la carrera que habían optado en primer lugar en el momento de acceder a la Universidad.

75. Del mismo modo, en la investigación de Luján y cols. (1995), los principales motivos son, por orden, *vocación, salidas profesionales y éxito esperado con la obtención de un título universitario.* Por otra parte, estos autores llegan a la conclusión de que el predominio de uno u otro tipo de motivo es decisivo para la futura satisfacción y condiciona las valoraciones que los estudiantes hacen de las distintas carreras.

Asimismo, como se puede apreciar en los datos recogidos en la Figura 74, los *criterios motivacionales de segundo orden* que aparecen con mayor frecuencia son: el grupo de alumnos que señalan como primera opción la «vocación», eligen como segundo motivo la *formación científica* que se espera obtener (83), las *salidas profesionales* (83), seguido por la *obtención de un título universitario* (79). El grupo de alumnos que señala en primer lugar las «salidas en el mercado laboral», destaca en segundo lugar la *obtención del título universitario* (67), la *vocación* (43) y la *formación científica* (38). Los alumnos que eligen como primer motivo «obtener un título», indican en segundo lugar las *salidas profesionales* (43), la *formación científica*(32) y la *vocación* (29).

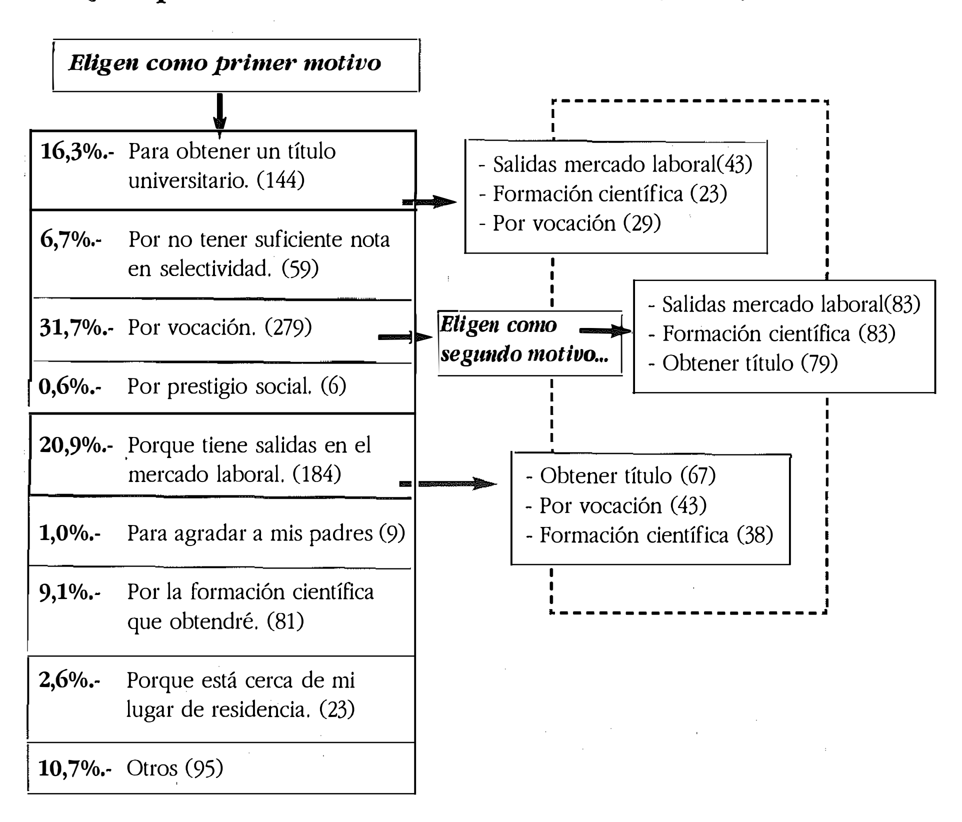


Fig. 74. Principales motivos de elección de carrera por los estudiantes.

Por titulaciones (Fig. 75), es muy relevante la *elección por vocación* en las carreras de Filología (66%), Matemáticas (63%) y Magisterio (62%). No sucede lo mismo en Ingeniería Técnica Agrícola (17%), Ciencias Empresariales (25%) y Dirección y Administración de Empresas (25%), carreras estas últimas donde un alto porcentaje de alumnos eligieron como primer motivo las salidas profesionales (alrededor del 45% en ambos casos de enseñanzas empresariales).

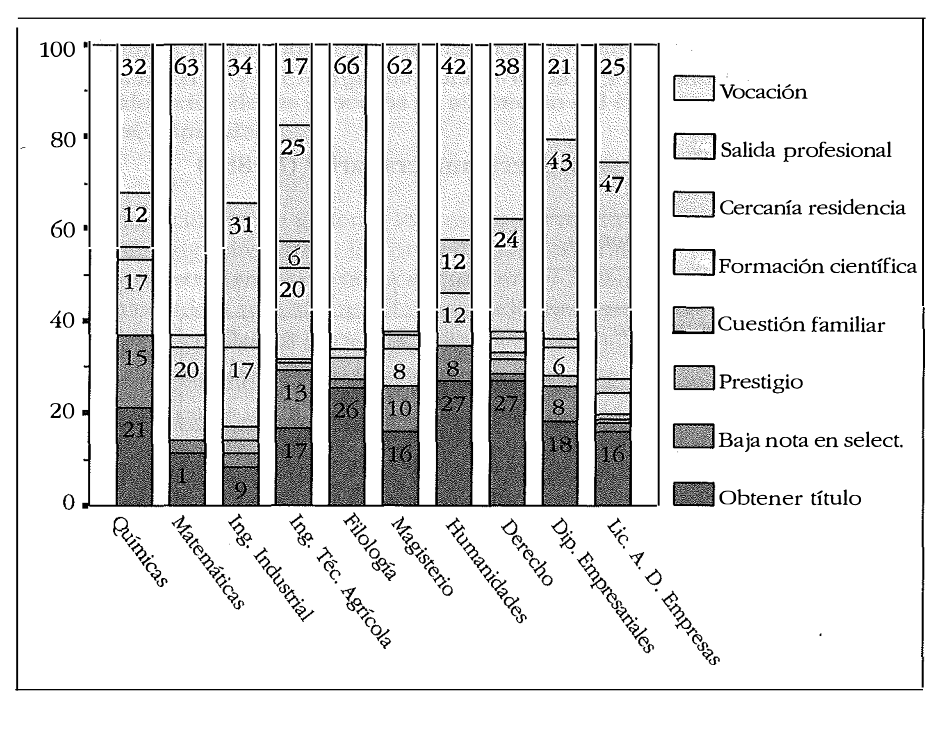


Fig. 75. Motivos de elección de carrera por titulaciones.

Dentro de esta misma dimensión personal del alumnado, tratamos de identificar su ***modo preferente de aprender*** durante la actividad de estudio en la Universidad. Como ya hemos comentado con anterioridad, el modo preferente de aprender del estudiante le puede *predisponer a utilizar estrategias singulares de aprendizaje*, al margen de las demandas específicas de la tarea (Alonso García, 1992; Alonso, Gallego y Honey, 1994). Sin embargo, la investigación tiende a confirmar que el modo concreto de abordar las tareas de aprendizaje no depende sólo de las preferencias personales del alumnado. Podríamos decir que, en último término, lo que determina el tipo de estrategias es el modo preferente de aprender de los propios estudiantes y ***la percepción*** que ellos tienen ***sobre las exigencias docentes en materia de***

aprendizaje (Biggs, 1989; Entwistle, 1986; Martón y Säljö, 1976; Ramsden, 1985). Desde esta perspectiva, *las diferencias entre las preferencias de aprender* de los estudiantes *y su propia percepción sobre las preferencias de enseñar de sus profesores pueden influir sobre la eficacia* en el proceso formativo.

Así pues, en primer lugar hemos analizado las *opiniones que tienen los alumnos sobre la eficacia de diferentes modos de aprender.* Tal y como muestra la Tabla 30, de los siete modos de aprender propuestos en el Cuestionario, los alumnos consideran que lo más eficaz es *estudiar individualmente* ($\bar{X}$ = 4,35) y después atender a las *explicaciones del profesor* ($\bar{X}$ = 3,91). A continuación, y con puntuaciones no significativamente diferentes, observamos que los alumnos tienen una consideración parecida sobre los *trabajos de investigación*, *ejercicios individuales en clase* y *estudio acompañado.* Las dos formas de aprender *menos útiles* para los alumnos son *estudiar acompañado* y la *enseñanza asistida por ordenador* ($\bar{X}$ =3,27 y $\bar{X}$ =2,69 respectivamente)

MODOS DE APRENDER: *PREFERENCIA PERSONAL* DE LOS ESTUDIANTES	***Puntuaciones medias ($\bar{X}$)***
Estudio individual	4,35
Explicaciones del profesor	3,91
Trabajos de investigación	3,38
Ejercicios individuales durante las clases	3,37
Estudio acompañado	3,27
Ejercicios en grupo durante las clases	3,17
Enseñanza asistida por ordenador	2,69

Tabla 30. Modos preferentes de aprender en los estudiantes investigados.

Tras analizar *las percepciones que tienen los alumnos de lo que piensan sus profesores sobre la eficacia de los mismos modos de aprender* (Tabla 31), hemos podido constatar que, al igual que para ellos, *el estudio individual* y *el método expositivo* son las mejores formas de aprender con unas puntuaciones medias significativamente diferentes de 4,17 y 4,00. Del lado opuesto, los métodos de aprendizaje menos útiles para los profesores (desde la percepción de los alumnos) son la *enseñanza asistida por ordenador* y *el estudio acompañado* con puntuaciones similares 3,00 y 2,96.

MODOS DE APRENDER: *PREFERENCIA ESPERADA* EN EL PROFESORADO	*Puntuaciones medias* ($\bar{X}$)
Estudio individual	4,17
Explicaciones del profesor	4,00
Trabajos de investigación	3,65
Ejercicios individuales durante las clases	3,37
Ejercicios en grupo durante las clases	3,08
Enseñanza asistida por ordenador	3,00
Estudio acompañado	2,96

Tabla 31. Valoración media de los alumnos con relación a las respuestas esperadas en sus profesores sobre la eficacia de los modos de aprender.

A la vista de estos resultados, consideramos importante realizar un *estudio comparado de las opiniones y percepciones de los estudiantes* recogidas en los puntos anteriores (Fig. 76).

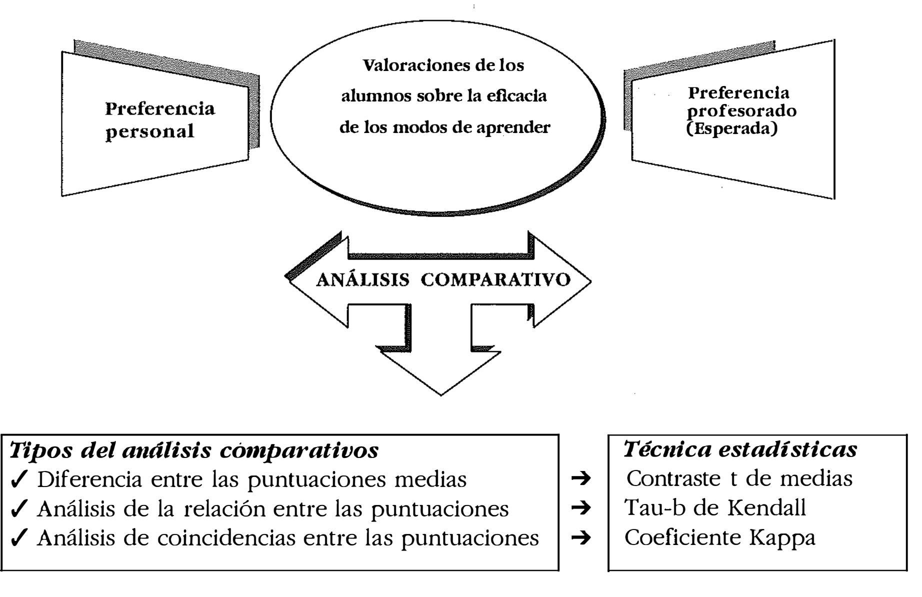


Fig. 76. Estudio comparado de las opiniones y percepciones de los estudiantes en relación con sus modos preferentes de aprender.

El *primer análisis comparativo* que realizamos entre las preferencias personales de los alumnos y las esperadas en sus profesores es *a través de sus medias*. El gráfico de perfiles de las dos distribuciones de medias (Fig. 77) y los p-valores obtenidos en los contrastes de medias para muestras pareadas nos permiten señalar los siguientes resultados:

- Para seis de los siete modos de aprender contemplados existen diferencias estadísticamente significativas.
- Los alumnos, en general, piensan que los profesores tienen *una opinión coincidente* con la suya en lo que respecta al método de aprendizaje basado en los *ejercicios individuales durante las clases*, con una puntuación media en eficacia de 3,37.
- Las mayores *diferencias significativas positivas* (opinión de los alumnos superior a la que creen que tienen los profesores) aparecen en los métodos de *estudio acompañado* y *estudio individual*.
- Las mayores *diferencias significativas negativas* (opinión de los alumnos inferior a la que creen que tienen los profesores) aparecen en los *métodos trabajo de investigación* y *enseñanza asistida por ordenador*.
- Por último, y para los dos métodos más puntuados, podemos observar cierto corporativismo de los grupos: los alumnos consideran más importante el estudio individual que los profesores y los profesores valoran más las explicaciones docentes que los alumnos (4,35 y 3,91 para los alumnos frente a 4,17 y 4,00 para el caso de los profesores).

MODOS DE APRENDER	——— Perfil alumnos ——— Perfil profesores	$\overline{X}$ Alum.	$\overline{X}$ Profes.	Sig. p-valor
Estudio individual		4,35	4,17	0,000
Explicaciones del profesor		3,91	4,00	0,027
Trabajos de investigación		3,38	3,65	0,000
Ejercicios individuales en clase		3,37	3,37	0,464
Estudio acompañado		3,27	2,96	0,000
Ejercicios en grupo en clase		3,17	3,08	0,032
Enseñanza asistida por ordenador		2,69	3,00	0,000
	1 2 3 4 5			

Fig. 77. Valoraciones medias de la opinión de los alumnos sobre la eficacia de los distintos modos de aprender y de la percepción que ellos tienen de lo que piensan sus profesores respecto a los mismos métodos.

A continuación tratamos de analizar las posibles *relaciones entre las dos distribuciones de puntuaciones* emitidas por los alumnos universitarios investigados. Para ello optamos por aplicar una medida apropiada para variables ordinales, en concreto la Tau de Kendall[76]. Esta medida, al igual que el coeficiente de correlación de Pearson, toma valores en el intervalo [–1,+1] tal que valores próximos a 1 indican fuerte asociación positiva (a medida que aumentan los valores de una variable, aumentan los valores de la otra) y valores próximos a –1 indican fuerte asociación negativa (a medida que aumentan los valores de una variable, disminuyen los de la otra).

Como podemos observar en la Tabla 32, *la relación entre las dos variables es positiva* y, aunque significativa al 1% en seis de los siete métodos y al 5% en el restante, bastante reducida. El nivel de asociación más alto se da en el *estudio individual* (0,315) y el más bajo en las *explicaciones del profesor* (0,072).

MODOS DE APRENDER	Tau-b de Kendall	p-valor
Estudio individual	0,315	0,000
Explicaciones del profesor	0,072	0,014
Trabajos de investigación	0,187	0,000
Ejercicios individuales durante las clases	0,229	0,000
Estudio acompañado	0,287	0,000
Ejercicios en grupo durante las clases	0,171	0,000
Enseñanza asistida por ordenador	0,292	0,000

Tabla 32. Nivel de asociación entre el orden de preferencia personal sobre los modos de aprender y el orden de preferencia esperado por los mismos estudiantes en el profesorado.

76. De las dos versiones de la Tau de Kendall, Tau-b aconsejable para variables con el mismo número de categorías y Tau-c válida para variables con distinto número de categorías (aunque tiende a subestimar el verdadero grado de asociación), lógicamente aplicamos la primera.

Además del nivel de asociación, consideramos interesante para nuestro estudio medir *el grado de coincidencia* entre las dos variables analizadas en este apartado. Tras aplicar el coeficiente Kappa[77] a las preferencias personales de los alumnos y a las preferencias esperadas por éstos en sus profesores, ambas con cinco categorías (de la 1, *nula eficacia*, a la 5, *mucha eficacia*), obtenemos los siguientes resultados (Tabla 33):

- En general existe un grado de coincidencia bastante reducido, si bien significativo al 5% en las *explicaciones del profesor*, y al 1% en el resto de los métodos de aprendizaje.
- El mayor grado de acuerdo emitido se observa en el *estudio individual* (Kappa= 0,240) y el menor en las *explicaciones del profesor* (Kappa=0,051), aunque también es muy bajo en los *trabajos de investigación* (Kappa=0,055) y en los *ejercicios en grupo durante las clases* (Kappa=0,064).

MODOS DE APRENDER	Coeficiente Kappa	p-valor
Estudio individual	0,240	0,000
Explicaciones del profesor	0,051	0,018
Trabajos de investigación	0,055	0,003
Ejercicios individuales durante las clases	0,122	0,000
Estudio acompañado	0,136	0,000
Ejercicios en grupo durante las clases	0,064	0,000
Enseñanza asistida por ordenador	0,208	0,000

Tabla 33. Grado de coincidencia entre el orden de preferencia de los estudiantes y el orden de preferencia esperado en sus profesores con respecto a los modos de aprender.

77. El coeficiente Kappa mide el grado de acuerdo entre los valores de las dos variables, tomando valores en el intervalo [–1,+1]. Valores de Kappa próximos a 1 indicarán total acuerdo, valores próximos a –1, total desacuerdo, y valores próximo a cero, independencia, en el sentido indicado, entre los dos aspectos evaluados.

Por último, y para *indagar sobre los desacuerdos*, creamos una nueva variable que denominamos "*grado de discrepancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (D)" (D= Preferencias personales – Preferencias profesores esperadas) que toma valores de –4 a 4. Seguidamente, analizamos numérica y gráficamente su distribución de frecuencias (Tabla 34 y Figura 78):

- El porcentaje mayor de coincidencias (D=0) se da para el método *estudio individual*: el 52% de los encuestados han emitido una valoración idéntica para sus preferencias y para las esperadas en sus profesores. Seguidamente se sitúa la *enseñanza asistida por ordenador* con un 40% de coincidencias.
- Por el contrario, el porcentaje menor de coincidencias se da en *trabajos de investigación*, 29%, y en *ejercicios en grupo durante las clases*, 30%, siendo las discrepancias fundamentalmente de signo negativo (D=-1, -2, -3, -4).
- Las discrepancias positivas son bastante más frecuentes que las negativas (D=1, 2, 3, 4) en *estudio acompañado,* 42% frente a 24%, y en *estudio individual*, 29% frente a 19%.
- Por último y en lo que respecta a las discrepancias de signo negativo, destaca el método *trabajos de investigación,* con el 49% frente al 22% de signo positivo; también sobresale en el mismo sentido, la *enseñanza asistida por ordenador* con un 40% de negativas frente al 20% de positivas.

MODOS DE APRENDER	***Grado de discrepancia, D: frecuencias relativas en %***				
	D=0	D=±1	D>±1	D positivas	D negativas
Estudio individual	52	36	12	29	19
Explicaciones del profesor	34	43	23	28	38
Trabajos de investigación	29	45	26	22	49
Ejercicios individuales en clase	37	44	19	32	30
Estudio acompañado	34	43	23	42	24
Ejercicios en grupo en clase	30	45	25	33	37
Enseñanza asistida por ordenador	40	38	22	20	40

Tabla 34. Grado de discrepancia entre el modo preferente de aprender de los estudiantes y las preferencias esperadas en sus profesores.

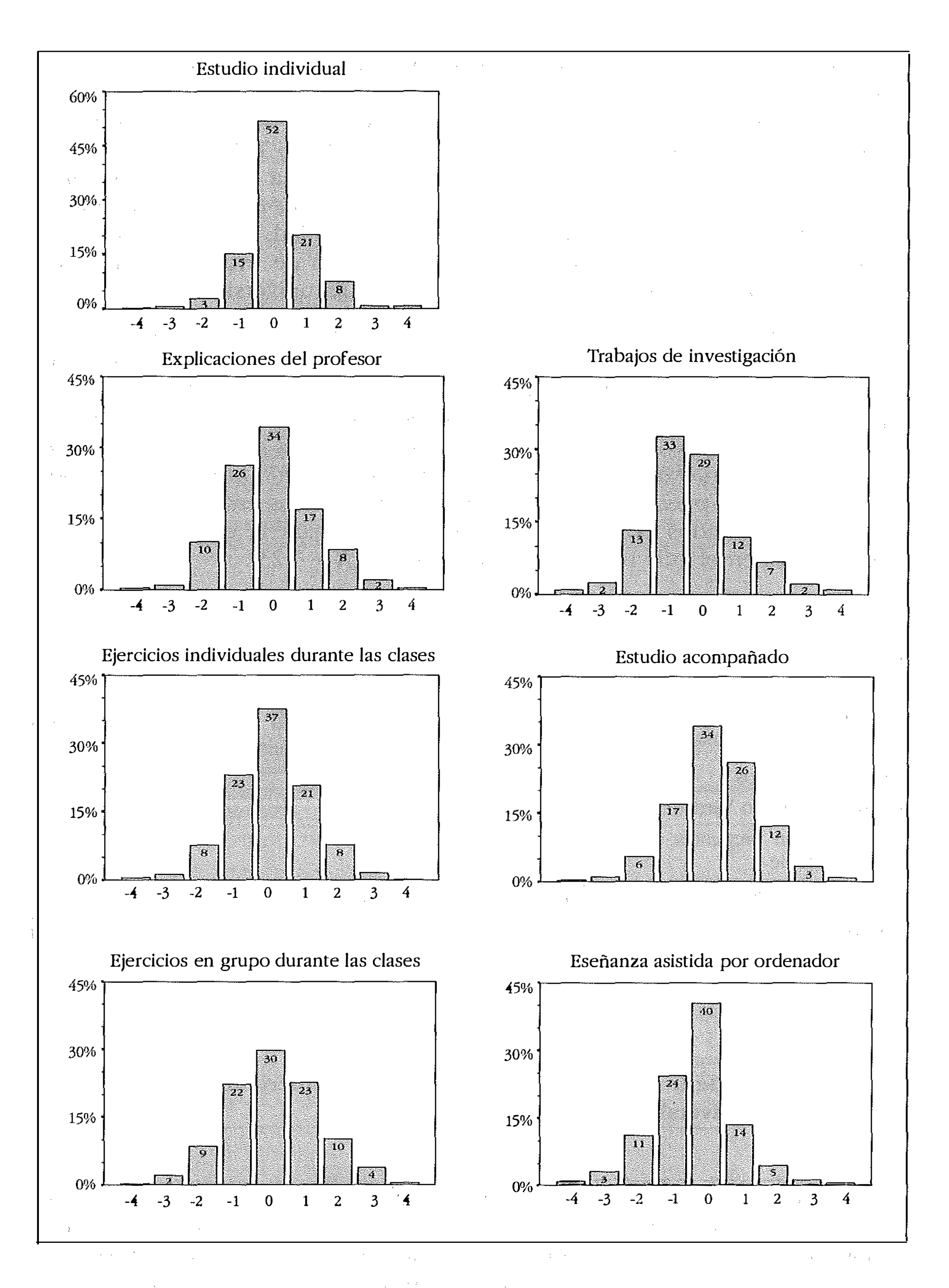


Fig. 78. Distribución de las diferencias entre la opinión de los alumnos y la percepción que ellos tienen de lo que piensan sus profesores sobre la eficacia de los métodos de aprendizaje.

Por otro lado, dentro de este primer bloque de variables con valor predictivo, contemplamos ***el modo de evaluar empleado por el profesorado*** como un factor condicionante de la manera de estudiar de los alumnos y, por tanto, de su aprendizaje futuro (Hernández Pina, 1996; Trillo y Porto, 2002). Es decir, pensamos que el *efecto retroactivo* del sistema de evaluación *influye de forma importante en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes* durante su actividad de estudio en la Universidad. En este sentido, preguntamos a los estudiantes por las distintas formas de evaluación que con mayor frecuencia se utilizan en el contexto del aula universitaria.

En general, y a la vista de los resultados obtenidos (Fig. 79), podemos destacar que los *exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos* es el instrumento de medida más utilizado por los profesores para la evaluación de los aprendizajes ($\overline{X}$ = 3,72). Con menor frecuencia aparece la evaluación a través de *exámenes escritos de respuesta amplia* ($\overline{X}$ = 3,33), los *trabajos individuales* ($\overline{X}$ =2,63) y las *pruebas objetivas con preguntas de elección múltiple* ($\overline{X}$ = 2,50). Asimismo, como puede comprobarse en la Figura 79, los *exámenes orales* son los menos utilizados por el profesorado docente para la evaluación de los aprendizajes en el aula universitaria investigada ($\overline{X}$ = 1,23).

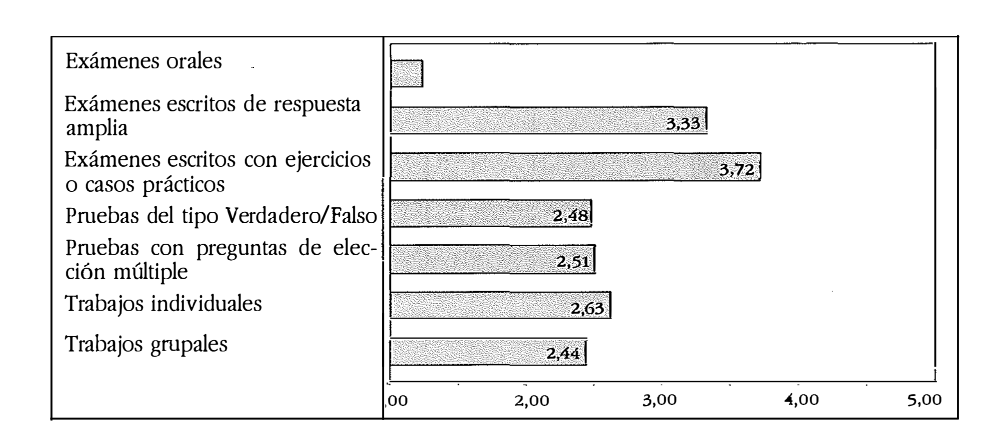


Fig. 79. Medias de frecuencias de utilización de las diferentes formas de evaluación en la Universidad de La Rioja.

Por titulaciones (Fig. 80), la evaluación a través de *exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos* destaca más en carreras consideradas de "ciencias" como Matemáticas, Química o Ingeniería Industrial. En Magisterio, Filología y Humanidades aparecen con mayor frecuencia los *exámenes escritos de respuesta amplia (preguntas abiertas).*

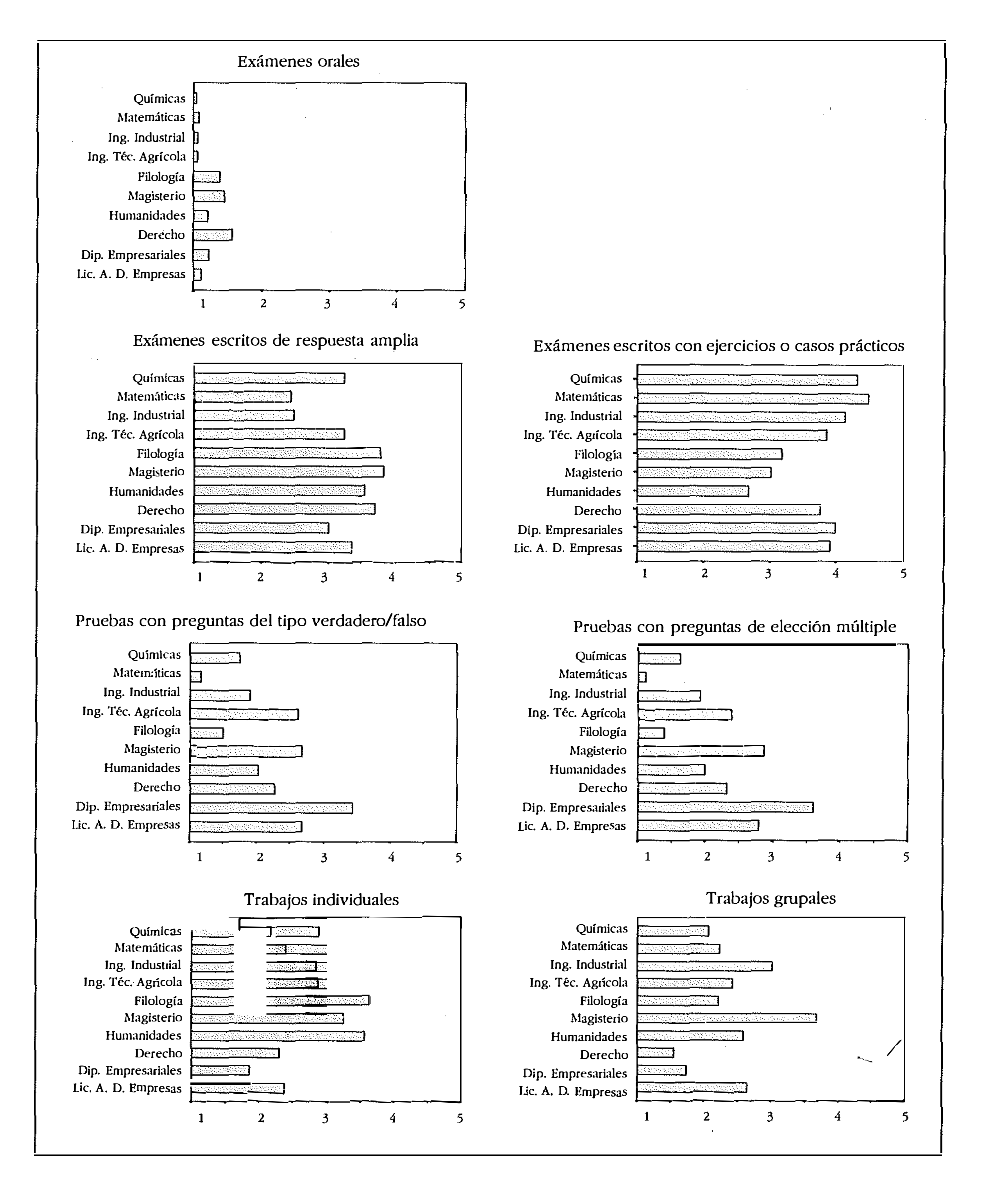


Fig. 80. Frecuencias de utilización de las diferentes formas de evaluación por titulaciones.

En cuanto al ***clima sociorrelacional*** (Fig. 81) que se vive en cada uno de los Centros donde se desarrolla la actividad académica (relaciones profesorado, alumnado, personal de administración y servicios...), tan sólo el 49,6% de los alumnos piensa que repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, hemos de resaltar que el 61,9% del total de estudiantes encuestados valora de forma negativa (Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / Indiferente) las *actitudes cooperativas y/o de apertura* entre profesores y estudiantes y de estos entre sí[78].

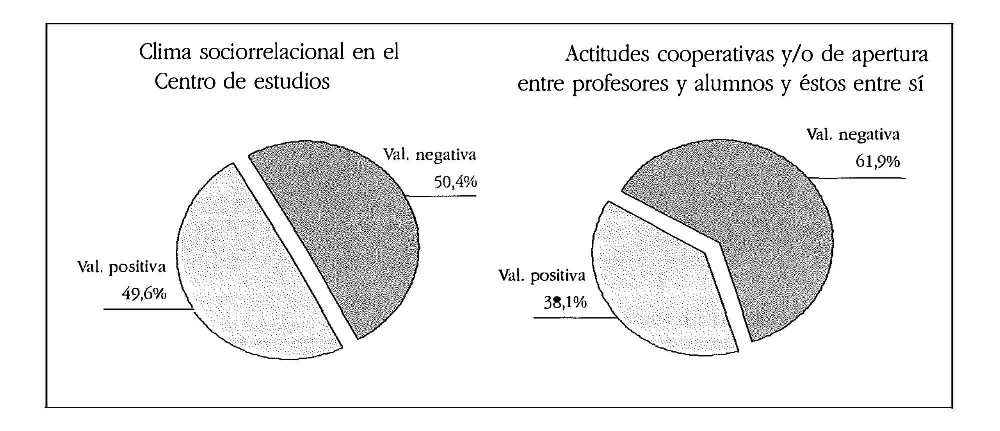


Fig. 81. Respuestas de los estudiantes sobre el clima sociorrelacional en el contexto de enseñanza.

Adentrándonos en cada una de las titulaciones (Fig. 82), hemos de mencionar que los *alumnos que cursan estudios relativos al "Área Jurídico-Económica"* (Derecho, Empresariales, Administración y Dirección de Empresas) parecen sentir un *mayor grado de insatisfacción* que el resto de sus compañeros con respecto al *ambiente social de colaboración y relación* en el contexto didáctico. Por el contrario, *los estudiantes de Magisterio son los más satisfechos con el clima sociorrelacional* que se vive durante su proceso formativo en la Universidad.

78. Estos resultados son similares a los obtenidos en otras investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza universitaria (Castejón, Carda y Vera, 1991; Fernández Sierra, 1996; Luján, García y Hernández, 1995; Tejedor y cols, 1998).

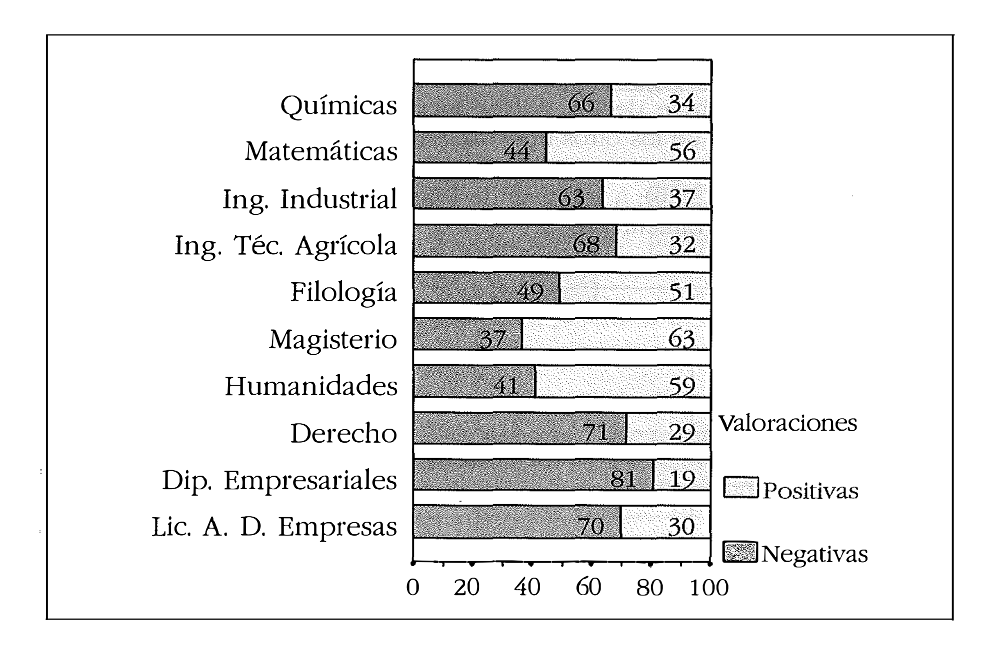


Fig. 82. El clima sociorrelacional por titulaciones: Valoración de los estudiantes.

Por último, para estudiar de modo concreto el grado de influencia de todas estas "variables presagio" en la toma de decisiones del estudiante, tratamos de identificar las ***estrategias de aprendizaje que utilizan durante su actividad académica*** en la Universidad. Para ello, y con el fin de comprobar la veracidad de la información aportada, llevamos a cabo un *análisis de la fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach* (Tabla 35). Los coeficientes de fiabilidad para cada una de las tres variables latentes en la escala sobre estrategias de aprendizaje (estrategias *cognitivas*, estrategias *metacognitivas* y estrategias *de apoyo al procesamiento*) toman valores aceptables, encontrándose entre 0,623 y 0,786.

ESCALA	ALPHA DE CRONBACH
Estrategias cognitivas.	0,773
Estrategias metacognitivas.	0,623
Estrategias de apoyo.	0,786

Tabla 35. Fiabilidades (α de Cronbach) de las subescalas de *Estrategias de Aprendizaje* incluidas en el Cuestionario de los estudiantes (Parte 2ª).

Según las respuestas emitidas por los estudiantes, podemos observar (Fig. 83) que *las estrategias cognitivas son las más utilizadas* ($\bar{X}$ = 3,32) durante los procesos de aprendizaje de los sujetos investigados, mientras que el nivel medio de utilización de los otros tipos de estrategias es relativamente menor: *estrategias de apoyo al procesamiento de información* ($\bar{X}$ = 3,29) y *estrategias metacognitivas* ($\bar{X}$ = 3,20); a un nivel de significación de p-valor= 0,009 y p-valor= 0,000 respectivamente.

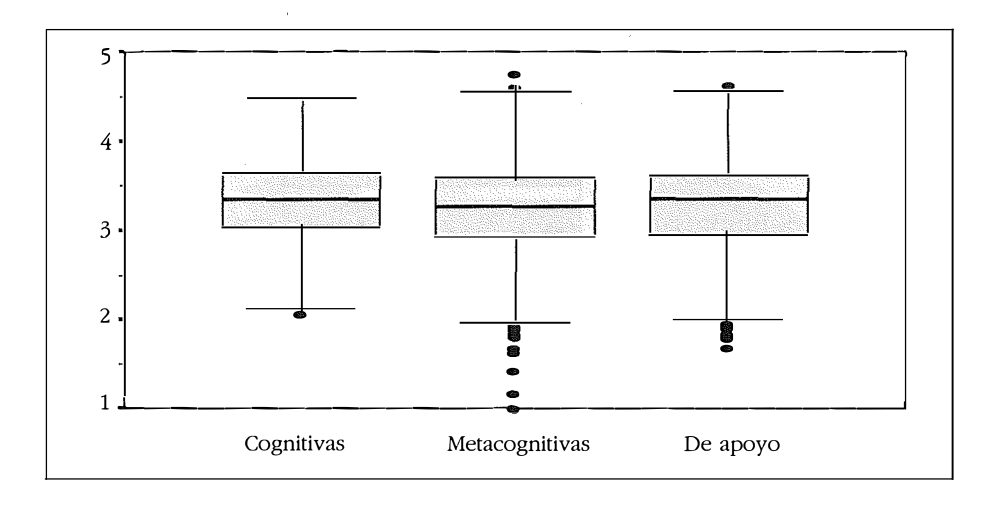


Fig. 83. Utilización de las estrategias de aprendizaje durante la actividad de estudio en la Universidad.

Dentro de las *estrategias de naturaleza cognitiva* (Fig. 84), los estudiantes activan con mayor frecuencia *estrategias para la adquisición* ($\bar{X}$ = 3,47) de unidades de información (copiar, explorar, subrayar...) y *recuperación* ($\bar{X}$ = 3,45) del material objeto de aprendizaje (búsqueda de indicios, libre asociación...) que *estrategias de codificación* ($\bar{X}$ = 3,06) o almacenamiento significativo de la información en su estructura cognitiva (procedimientos mnemotécnicos, mapas conceptuales, clasificaciones, metáforas, analogías, esquemas, resúmenes...), a un nivel de significación p-valor= 0,000.[79]

79. En el estudio de Luján, García y Hernández (1995: 161) se obtienen resultados muy parecidos al nuestro: Los estudiantes de la ULPGC tienden a reproducir la información transmitida (estrategias de aprendizaje reproductivo) más que a aportar elementos nuevos a esa información (estrategias de aprendizaje productivo-elaborativo), siendo menos frecuente el uso de estrategias de control de la actividad (estrategias de aprendizaje metacognitivo).

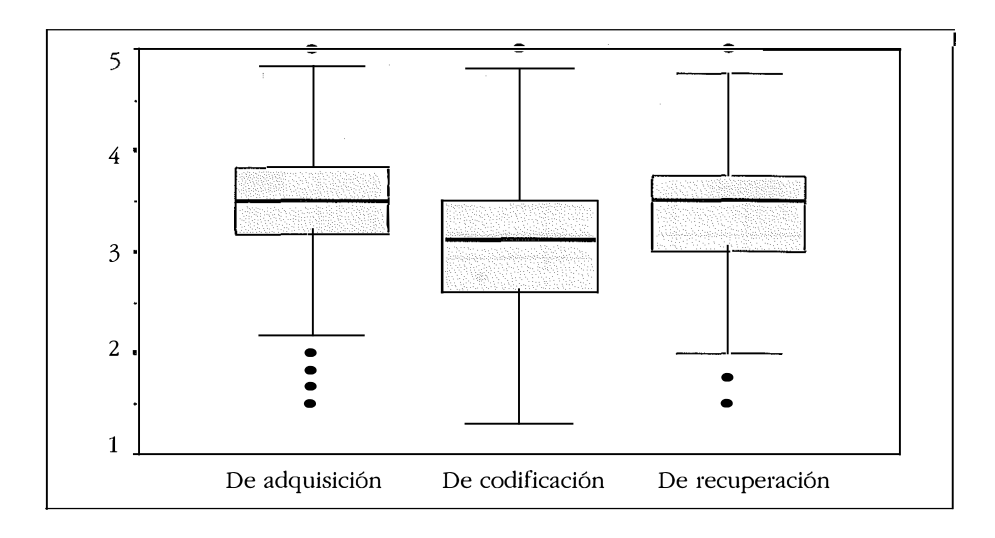


Fig. 84. Niveles de utilización de las Estrategias de Aprendizaje Cognitivas: Adquisición, Codificación y Recuperación.

En cuanto a las *estrategias metacognitivas* (Fig. 85), encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas (p-valor= 0,000) de acuerdo con los procesos a los que sirven: los estudiantes universitarios investigados utilizan más *estrategias de autoconocimiento* ($\overline{X}$ = 3,42) que *estrategias para la planificación o control* de su propia actividad cognitiva ($\overline{X}$ = 3,00).

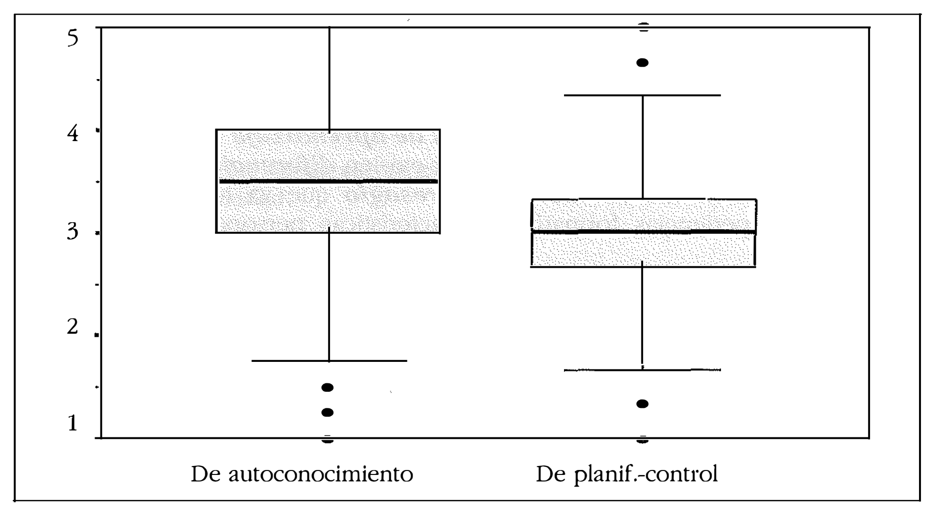


Fig. 85. Niveles de utilización de las Estrategias Metacognitivas: Autoconocimiento y Planificación-Control.

Con respecto a las *estrategias de apoyo* adoptadas por los estudiantes para mantener un estado cognitivo adecuado durante su actividad de estudio, hemos podido constatar (Fig. 86) que las *motivacionales* ($\bar{X}$ = 3,52) se utilizan significativamente más (p-valor= 0,000) que las *actitudinales* ($\bar{X}$ = 3,26) y las *afectivas* ($\bar{X}$ = 3,08).

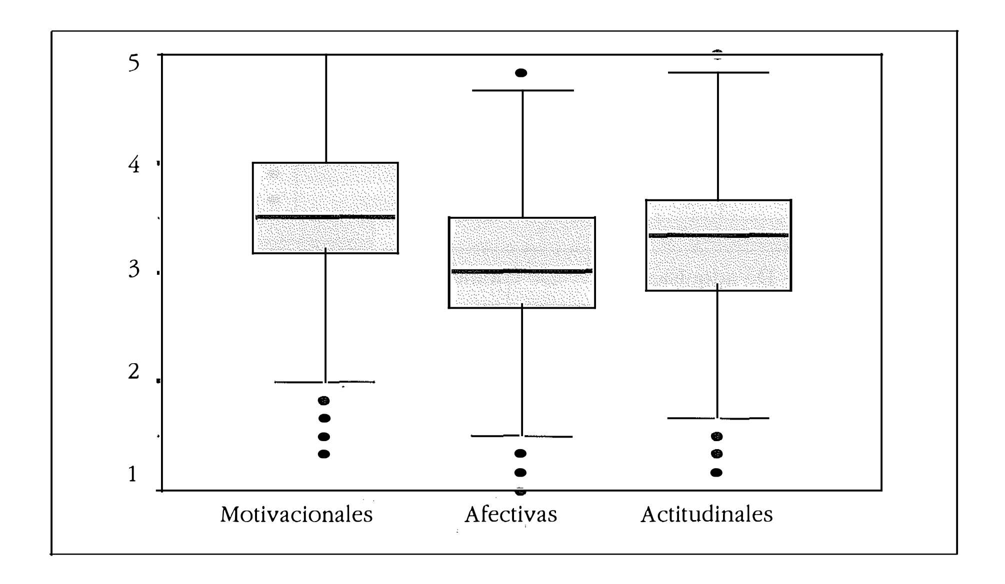


Fig. 86. Niveles de utilización de las Estrategias de Apoyo: Motivacionales, Afectivas y Actitudinales.

Una vez identificadas las ***estrategias de aprendizaje*** adoptadas por los alumnos encuestados, pretendemos ver si existen ***diferencias en su utilización en razón de las variables de presagio*** que ya han sido descritas (identidad, experiencias formativas, características personales, contexto de enseñanza).

En primer lugar, nos parece interesante comprobar hasta qué punto el *sexo* tiene influencia en las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes universitarios de la muestra (Fig. 87). El tratamiento estadístico determina que *el género influye* en la puntuación total obtenida por los estudiantes *en estrategias cognitivas* (p-valor= 0,000) y en *estrategias de apoyo* (p-valor= 0,000), siendo en ambas variables *superior la media obtenida por las mujeres*. Por el contrario, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a los niveles medios de utilización de las *estrategias metacognitivas* (p-valor= 0,549).

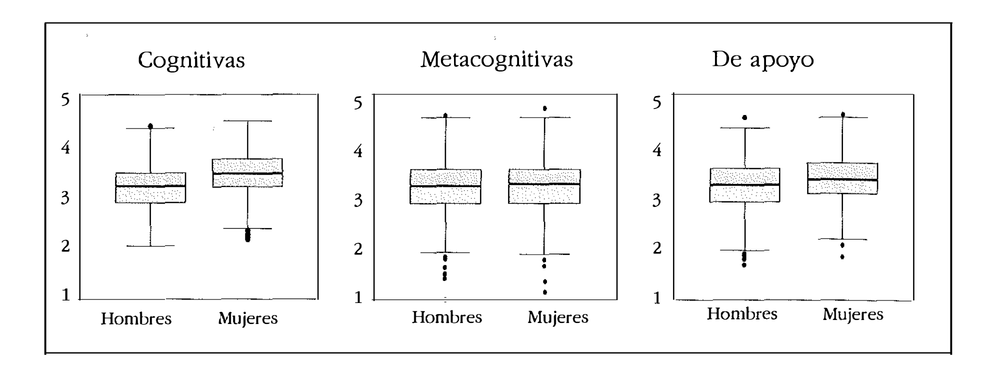


Fig. 87. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del sexo.

Con relación a las experiencias formativas de los estudiantes encuestados, como se puede apreciar en la Tabla 36, *no existen diferencias* en la mayor *utilización* de un tipo de *estrategias de aprendizaje* u otro en función de la *vía de acceso a la Universidad* (el nivel de significación observado en los tres casos analizados es mayor que p-valor= 0,050).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Selectividad ($\bar{X}$)	C.O.U. ($\bar{X}$)	F.P. ($\bar{X}$)	> 25 años ($\bar{X}$)	Otras Titul. ($\bar{X}$)	Sig. (p-valor)
Cognitivas	3,33	3,40	3,30	3,57	3,33	0,720
Metacognitivas	3,21	3,33	3,23	3,57	3,03	0,148
Apoyo	3,29	3,31	3,33	3,28	3,13	0,416

Tabla 36. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función de la vía de acceso a la Universidad.

En esta misma línea de análisis, para comprobar si existen diferencias en las estrategias adoptadas por los estudiantes según su *nota media de acceso*, dividimos la muestra en dos grupos de acuerdo al valor de la mediana (Me= 6):

- Grupo 1: Estudiantes que acceden a la Universidad con una *nota media igual o inferior a 6* (N= 418).
- Grupo 2: Estudiantes que acceden a la Universidad con una *nota media superior a 6* (N= 420).

Tras realizar un contraste de medias para muestras independientes (t de Student), constatamos *diferencias estadísticamente significativas* en las estrategias de aprendizaje utilizadas por ambos grupos (Fig. 88). El grupo de *alumnos* que accedieron a la Universidad *con una nota media mayor que 6 utilizan más las estrategias cognitivas* (p-valor= 0,000), *metacognitivas* (p-valor= 0,018) y *de apoyo* al procesamiento de la información (p-valor= 0,000), que el grupo de alumnos con una nota media igual o inferior a 6.[80]

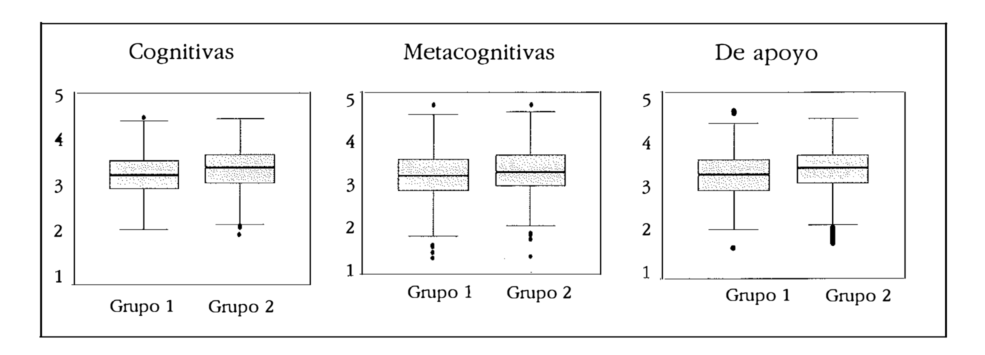


Fig. 88. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función de la nota media de acceso a la Universidad.

Al comparar los niveles medios de utilización de las estrategias de aprendizaje adoptadas por el grupo de *alumnos que realizan algún trabajo remunerado* al margen de su actividad puramente académica (N= 185) y el grupo de *alumnos que se dedican exclusivamente al estudio* (723), observamos que existe una *diferencia estadísticamente significativa* (p-valor= 0,008) en la puntuación total obtenida *en las estrategias cognitivas* (Fig. 89). A nivel general, podemos decir que *los estudiantes que,* además de estudiar, *trabajan utilizan más las estrategias cognitivas* ($\overline{X}$ = 3,41) que los que sólo se dedican a sus estudios universitarios ($\overline{X}$ =3,31).

---

80. En esta misma línea, Tejedor y cols. (1998: 225) encuentran que la característica de los alumnos que más y mejor contribuye a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo actividad didáctica es *"el buen expediente académico anterior a su ingreso en la Universidad"*. En otro orden de importancia, señalan como principales *factores predictores* del rendimiento académico del estudiante universitario los que siguen: alta valoración en sus hábitos de estudio, asistencia regular a las clases y nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida. Por otra parte, hemos de señalar que Bernad (1992), en otro estudio realizado en el ámbito universitario, llega a encontrar correlaciones altas entre rendimiento académico previo y estrategias de aprendizaje de naturaleza cognitiva (r= 0,63).

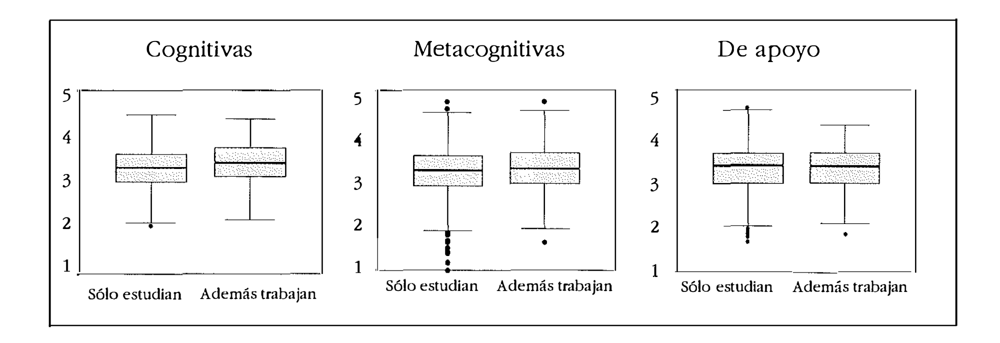


Fig. 89. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función de la situación académica-laboral de los estudiantes investigados.

Si volvemos al grupo de *estudiantes que desarrollan actividades remuneradas* y realizamos *dos subagrupaciones según tenga relación o no el trabajo que desempeñan con sus estudios universitarios*, podemos observar (Tabla 37) que *no existen diferencias* estadísticamente significativas *en la utilización media de las estrategias de aprendizaje generales adoptadas* por cada uno de los casos estudiados.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Trabajo relacionado con los estudios ($\bar{X}$)	Trabajo no relacionado con los estudios ($\bar{X}$)	Sig. (p-valor)
Cognitivas	3,47	3,37	0,138
Metacognitivas	3,26	3,26	0,988
Apoyo	3,31	3,25	0,426

Tabla 37. Utilización de las estrategias de aprendizaje según los alumnos realicen o no algún trabajo remunerado relacionado con sus estudios universitarios.

En cuanto a las *asignaturas en las que obtenían notas más altas los alumnos en las Enseñanzas Medias*, realizamos un análisis de varianza para comprobar su influencia en las estrategias utilizadas durante la actividad de estudio. Tras el análisis de los resultados obtenidos (Fig. 90), podemos afirmar que los estudiantes que obtuvieron *mayores notas en asignaturas consideradas de "Letras"* utilizan con *mayor frecuencia estrategias de naturaleza cognitiva* ($\bar{X}$ = 3,40) que los que obtuvieron mayores notas en asignaturas consideradas de "Ciencias" ($\bar{X}$ = 3,31), con un nivel de significación observado de p-valor= 0,016.

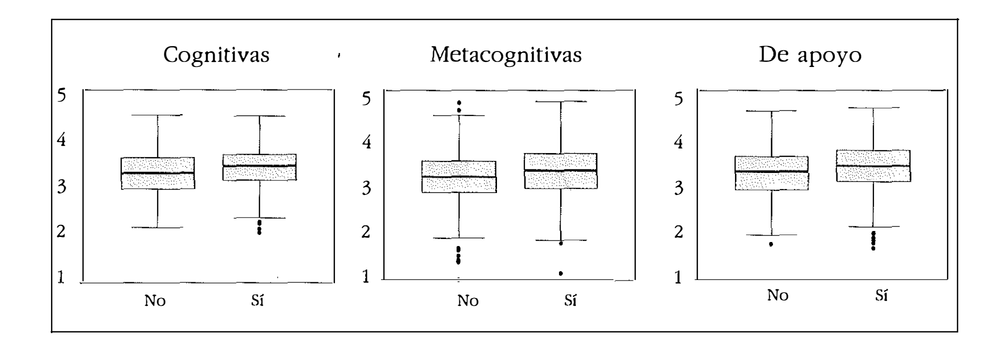


Fig. 92. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función de la formación de los estudiantes sobre técnicas de estudio.

Para aclarar mejor estas diferencias, hemos llevado a cabo un segundo análisis tomando en consideración sólo a los *alumnos con formación específica en técnicas de estudio* (N=378). Para ello, clasificamos a los estudiantes en dos grupos en función de los siguientes criterios:

- Grupo 1: Estudiantes que opinan que esta formación específica *no ha influido mucho* (valor inferior a 4) en la mejora de su rendimiento académico universitario (N=296).
- Grupo 2: Estudiantes que opinan que esta formación específica *ha influido de forma importante* (valor igual o superior a 4) en la mejora de su rendimiento académico universitario (N=82).

Las diferencias entre los dos grupos analizados son estadísticamente significativas (p-valor= 0,000) respecto a las estrategias de aprendizaje adoptadas durante la actividad de estudio. Así, *los estudiantes que reconocen que esta formación recibida ha influido de forma positiva en la mejora de su rendimiento académico utilizan más los diferentes tipos de estrategias* que aquellos que afirman lo contrario[82] (Fig. 93).

82. Del mismo modo, en la investigación realizada por Roces y otros (1999) con estudiantes universitarios, el *valor* dado por los propios alumnos a las tareas formativas (opinión positiva sobre la importancia, interés y utilidad de la formación recibida) presenta correlaciones significativas con todas las estrategias de aprendizaje analizadas (elaboración, organización, constancia, metacognición, etc.).

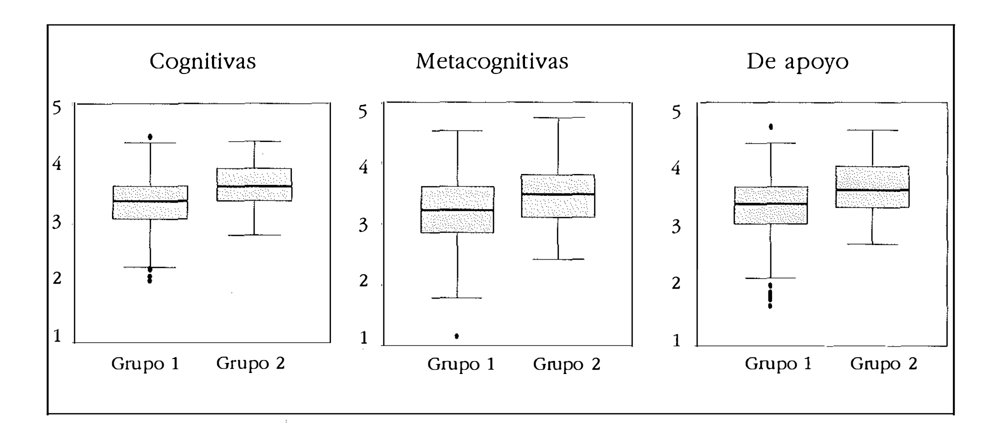


Fig. 93. Utilización de las estrategias de aprendizaje según el grado de eficacia percibida por los estudiantes de su formación en técnicas de estudio.

De la misma forma, es importante conocer *hasta qué punto influyen los objetivos de aprendizaje que se plantean los estudiantes en las diversas estrategias* que adoptan durante su actividad académica universitaria (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich y García, 1991; Valle y otros, 2001). De hecho, las estrategias de aprendizaje las definíamos con anterioridad como procedimientos que aplicamos de forma consciente e intencional durante la tarea educativa para conseguir una meta previamente fijada. Así pues, para este análisis dividimos la muestra en tres grupos de alumnos de acuerdo con el objetivo de aprendizaje que se plantean como primera opción durante su proceso formativo en la Universidad:

- Grupo 1: Estudiantes que eligen como primera opción "*Aprobar todas las asignaturas*" (N=539).
- Grupo 2: Estudiantes que eligen como primera opción "*Obtener las mejores notas posibles en las diferentes asignaturas*" (N=120).
- Grupo 3: Estudiantes que eligen como primera opción "*Alcanzar la máxima comprensión de las asignaturas cursadas*" (N= 203).

Los resultados de los análisis de varianza simple realizados (ANOVA), nos indican que *existen diferencias estadísticamente significativas* (p-valor= 0,000) en las estrategias de aprendizaje utilizadas en función del objetivo elegido en primer lugar. A partir de ahí, mediante el Test de Scheffé, tratamos de desvelar dónde se encuentran esas diferencias llegando a las siguientes conclusiones (Fig. 94):

a) Los alumnos cuya primera intención es "*obtener las mejores notas posibles en las diferentes asignaturas*" (enfoque de aprendizaje competiti-

vo) o "*alcanzar la máxima comprensión de las asignaturas cursadas*" (enfoque de aprendizaje profundo) *utilizan más estrategias de naturaleza cognitiva* que los que se plantean como primer objetivo de aprendizaje "aprobar todas las asignaturas" (enfoque de aprendizaje superficial), con un nivel de significación observado en ambos pares de p-valor= 0,000.[83]

b) Asimismo, los que eligen como primer objetivo "*obtener las mejores notas*" o "*comprender*" *puntúan más en estrategias de naturaleza metacognitiva* que los estudiantes que se limitan a "aprobar todas las asignaturas" durante la carrera universitaria que cursan, con un nivel de significación observado de p-valor= 0,001 y p-valor= 0,007 respectivamente.

c) Por otra parte, los alumnos que se plantean como primer objetivo de aprendizaje "*obtener las notas más altas posibles*" *utilizan más las estrategias de apoyo al procesamiento* que los que eligen "alcanzar la máxima comprensión" (p-valor= 0,024); y éstos, al mismo tiempo, obtienen puntuaciones más altas que los que señalan como primera opción "aprobar todas las asignaturas" (p-valor= 0,001).

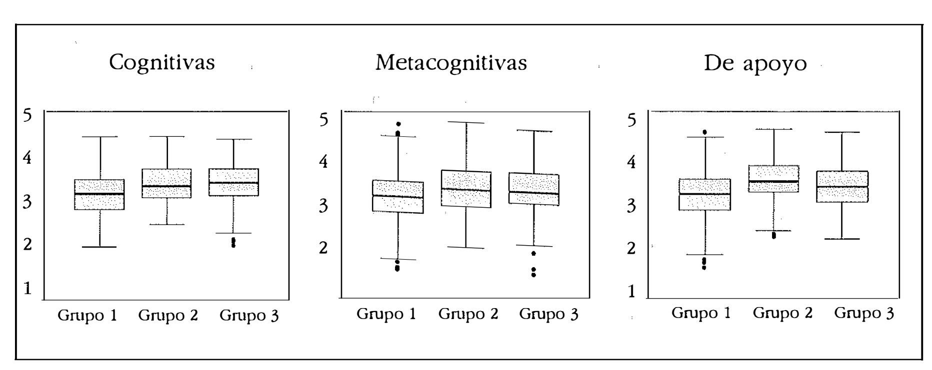


Fig. 94. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del primer objetivo que se plantean los estudiantes durante su actividad de estudio.

83. Estos resultados contrastan en parte con los encontrados por Valle y otros (2001: 119): "Mientras que las metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos se encuentran relacionadas con la utilización de aquellas estrategias dirigidas a la realización de aprendizajes comprensivos y significativos; las metas de logro, que tienen que ver con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos, presentan muy poca relación con este tipo de estrategias". No obstante, parece comprobarse en ambos estudios que *las metas académicas representan distintas formas de aproximarse, de implicarse y comprometerse en las tareas y actividades de aprendizaje, así como patrones motivacionales diferentes.*

Una vez analizada la influencia de los objetivos en el proceso de aprendizaje, vamos a ver ahora *cómo inciden los estilos atribucionales de los estudiantes en las estrategias adoptadas* durante su práctica educativa. Si realizamos un análisis de correlación bivariada (Tabla 38), podemos observar que *existe una relación significativa* entre las diferencias individuales en estilos atribucionales y las estrategias utilizadas por los estudiantes[84]. Esta *relación significativa observada* podríamos resumirla en los siguientes términos:

a) *Cuanto más confían* los estudiantes investigados *en sus propias posibilidades (capacidades, habilidades, destrezas...) más utilizan estrategias de naturaleza cognitiva* para el procesamiento de la información objeto de aprendizaje (r= 0,130 siendo su p-valor= 0,000).

b) Los estudiantes *adoptan un papel más activo en estrategias metacognitivas cuanto más confían en sus propias capacidades* (r= 0,112 siendo su p-valor= 0,001).

c) *Cuanto más confían* los alumnos *en sus propias posibilidades más estrategias de apoyo utilizan* durante la actividad de estudio en la Universidad (r= 0,191 siendo su p-valor= 0,000).

	Relacionado con el esfuerzo	Relacionado con los profesores	Relacionado con la capacidad
Puntuación media en estrategias cognitivas p-valor	-0,016 0,629	-0,039 0,255	0,130 0,000
Puntuación media en estrategias metacognitivas p-valor	-0,006 0,860	-0,046 0,173	0,112 0,001
Puntuación media en estrategias de apoyo p-valor	-0,005 0,885	-0,050 0,143	0,191 0,000

Tabla 38. Relación entre estilos atribucionales y estrategias de aprendizaje.

84. Algunas investigaciones revisadas coinciden con nuestro trabajo en que *las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad y esfuerzo* para abordar la actividad de estudio se encuentran relacionadas de modo significativo con su propio *comportamiento estratégico durante el aprendizaje*, así como con su *rendimiento académico* universitario (Pintrich y García, 1991; Roces y otros, 1999; Tejedor y cols. 1998).

Dentro de este mismo apartado, nos interesa también *conocer cómo influyen los principales motivos* que tuvieron los estudiantes para elegir la carrera que están cursando *en las estrategias de aprendizaje* adoptadas durante su proceso formativo en la Universidad. Tras realizar un análisis comparativo múltiple (Test de Scheffé), podemos comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas para los siguientes casos (Fig. 95)[85]:

a) Los estudiantes universitarios cuyo *motivo principal* es *"la vocación" utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas* ($\bar{X}$ = 3,40) que aquellos universitarios que consideran más importante "la obtención de un título" ($\bar{X}$ =3,28) o "las salidas en el mercado laboral" ($\bar{X}$ = 3,22), con un nivel de significación observado de p-valor= 0,035 y p-valor= 0,000 en cada uno de los pares.

b) El nivel medio de *utilización de estrategias de apoyo es mayor* en los alumnos que cursan la carrera por *"vocación"* ($\bar{X}$ = 3,39) que los que estudian "para obtener un título universitario" ($\bar{X}$ = 3,24) o "por las salidas profesionales" ($\bar{X}$ =3,22), con un nivel de significación de p-valor= 0,019 y p-valor= 0,002 respectivamente.

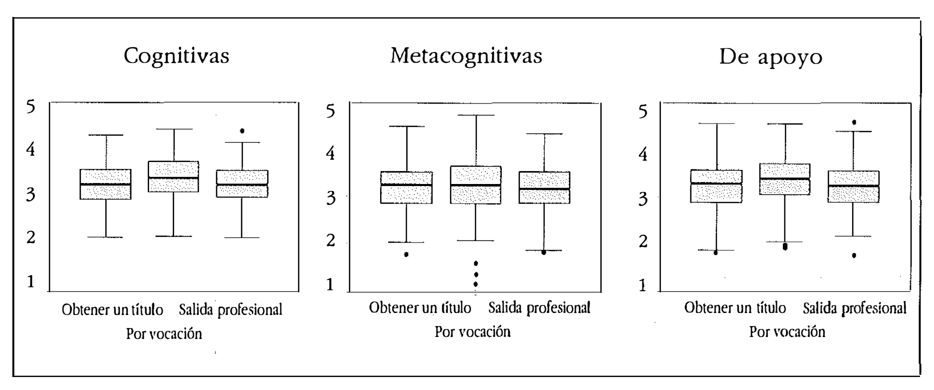


Fig. 95. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función de los principales motivos de elección de carrera en la Universidad.

85. Se corrobora, por tanto, la existencia de una relación entre las estrategias utilizadas durante la actividad de estudio universitario y los motivos o enfoques de aprendizaje adoptados por los propios estudiantes. "La tendencia que se observa en los resultados obtenidos es que a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación intrínseca (metas de aprendizaje) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de un incremento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Por el contrario, a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación extrínseca (metas de logro) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de una disminución progresiva en la utilización de dichas estrategias" (Valle y otros, 2001: 107).

El *modo de aprendizaje preferido* es otro factor importante para comprender *las diferentes estrategias que adoptan los estudiantes* durante su actividad de estudio en la Universidad (Alonso García, 1992; Alonso, Gallego y Honey, 1994; Dunn y Dunn, 1984). Como ya hemos descrito anteriormente, en el Cuestionario contemplamos siete modalidades básicas de aprendizaje: explicaciones del profesor, trabajos de investigación, ejercicios en grupo durante las clases, ejercicios individuales durante las clases, estudio individual, estudio acompañado y enseñanza asistida por ordenador. Para facilitar su estudio hemos seleccionado, por su relevancia y orden de importancia observado en el análisis descriptivo inicial, el "*estudio individual*" y "*las explicaciones del profesor*". A continuación, hemos dividido la muestra en dos grupos de acuerdo con el grado de eficacia declarado por los alumnos para cada uno de los modos de aprender seleccionados:

- Grupo 1: Estudiantes que *consideran poco o muy poco eficaz* (valor inferior a 4) el modo de aprender propuesto.
- Grupo 2: Estudiantes que *consideran muy eficaz* (valor igual o superior a 4) el modo de aprender propuesto.

Si hacemos una comparación de medias en esta agrupación, según las variables mencionadas, podemos observar los siguientes resultados (Fig. 96 y 97)[86]:

a) Los alumnos que consideran que lo *más eficaz* es aprender mediante *el estudio individual* utilizan con *mayor frecuencia estrategias de naturaleza cognitiva* ($\overline{X}$ *cg*= 3,34) y *de apoyo al procesamiento* ($\overline{X}$ *ap*= 3,31) que los que presentan preferencias más bajas para el mismo método ($\overline{X}$ *cg*= 3,25 y $\overline{X}$ *ap*= 3,17), con un nivel de significación de p-valor= 0,031 y p-valor= 0,003 respectivamente.

b) Los alumnos que consideran que lo *más eficaz* es aprender a través de *las explicaciones del profesor* utilizan con *mayor frecuencia estrategias de naturaleza cognitiva* ($\overline{X}$ *cg*= 3,37) y *de apoyo al procesamiento* ($\overline{X}$ *ap*= 3,32) que los que presentan preferencias más bajas para el mismo método ($\overline{X}$ *cg*= 3,24 y $\overline{X}$ *ap*= 3,23), con un nivel de significación de p-valor= 0,000 y p-valor= 0,018 respectivamente.

86. Si entendemos la "*autoeficacia*" como las creencias de los estudiantes sobre sus propias habilidades o valores específicos que pueden poseer y consideran importantes activar para alcanzar un buen rendimiento académico (Roces y otros, 1999), los resultados reflejan que la enseñanza universitaria se desarrolla fundamentalmente a partir de estrategias expositivas centradas en la figura del profesor con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina.

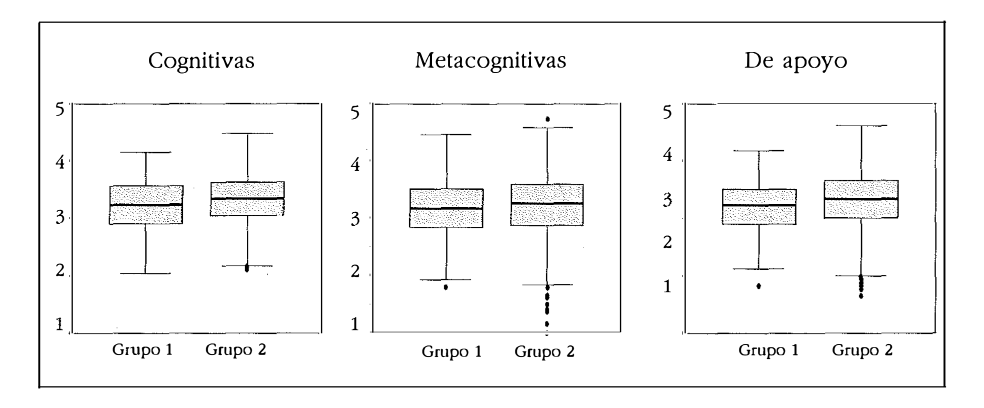


Fig. 96. Utilización de las estrategias según el modo de aprendizaje preferido por los estudiantes encuestados: Estudio individual.

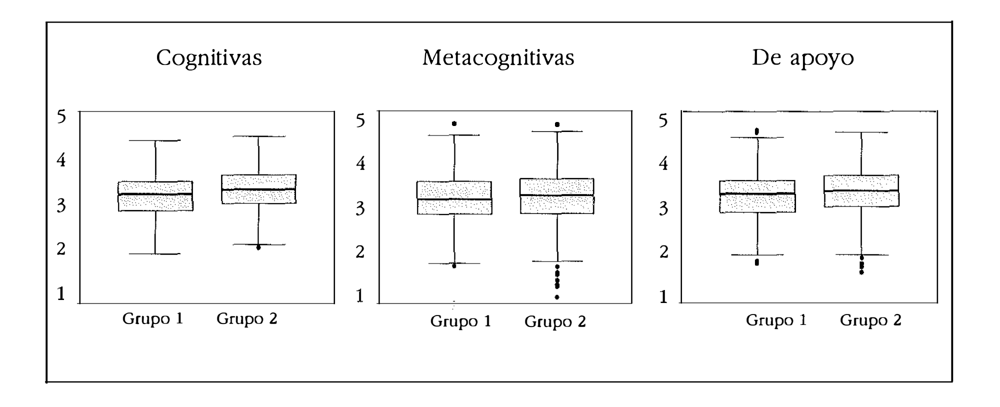


Fig. 97. Utilización de las estrategias según el modo de aprendizaje preferido por los estudiantes encuestados: Explicaciones del profesor.

Por otra parte, y al igual que para la dimensión personal de los sujetos investigados, tratamos de estudiar ***cómo influyen las variables contextuales en las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes*** durante su proceso formativo en la Universidad.

Haciendo un primer análisis por *Centros de enseñanza* (Fig. 98), encontramos *diferencias estadísticamente significativas* en los niveles medios de utilización de las estrategias de aprendizaje. Así, los alumnos adscritos al *Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales utilizan más estrategias cognitivas* ($\overline{X}$ *cg*=3,37) y *de apoyo* ($\overline{X}$ *ap*= 3,32) en el aprendizaje que tiene lugar duran-

te su actividad de estudio que los alumnos del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas ($\overline{X}$ *cg*= 3,26 y $\overline{X}$ *ap*= 3,24), con un nivel de significación observado de p-valor= 0,001 y p-valor= 0,016 para cada uno de los pares.[87]

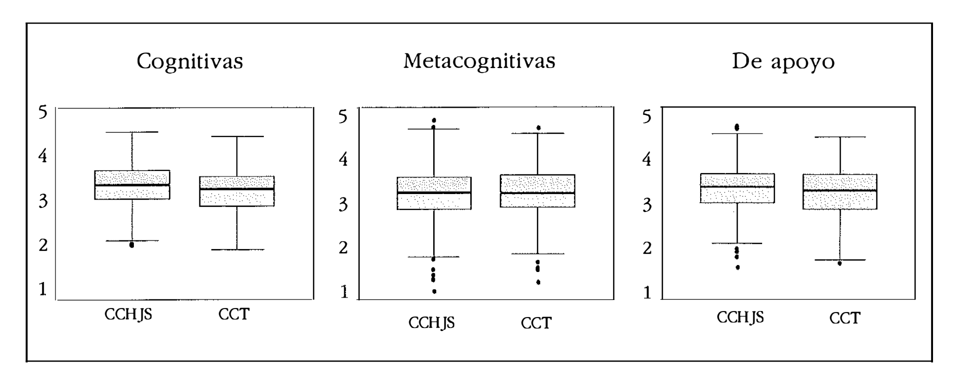


Fig. 98. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del Centro.

En esta misma línea, si analizamos las medias de las puntuaciones de los estudiantes en las diferentes estrategias *por cursos* (primeros cursos / últimos cursos), el tratamiento estadístico determina que no existen diferencias significativas (Tabla 39).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Primeros cursos: 1º ($\overline{X}$)	Últimos cursos: 3º/4º ($\overline{X}$)	Sig. (p-valor)
Cognitivas	3,32	3,34	0,642
Metacognitivas	3,19	3,24	0,183
Apoyo	3,31	3,27	0,259

Tabla 39. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del curso.

87. Igualmente en el estudio de Luján, García y Hernández (1995: 171) aparecen diferencias significativas en la utilización de las estrategias según el contexto situacional donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los resultados obtenidos por estos autores, todo parece indicar que las estrategias de aprendizaje están íntimamente relacionadas con los aspectos tradicionales formativos que priman en las diferentes Facultades o Escuelas universitarias. Así, por ejemplo, destacan por su alta puntuación en aspectos de aprendizaje más elaborativos Magisterio, Relaciones laborales, Medicina, Enfermería y Veterinaria. Por su baja puntuación en estrategias de organización, elaboración y control, aparecen todas las especialidades de Ingeniería Técnica Industrial, Informática y Telecomunicaciones.

Igualmente, es interesante indagar sobre la posible *influencia del clima sociorrelacional del contexto educativo* en los procesos de aprendizaje de los estudiantes investigados. Para este análisis hemos dividido la muestra en dos grupos:

- Grupo 1: Estudiantes con una *opinión negativa* (valor inferior a 4) respecto al clima sociorrelacional que se vive en su contexto educativo más directo.
- Grupo 2: Estudiantes con una *opinión positiva* (valor igual o superior a 4) respecto al clima sociorrelacional que se vive en su contexto educativo más directo.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que las *diferencias* entre grupos son estadísticamente *significativas*:[88]

a) En general, *los alumnos que perciben un clima sociorrelacional positivo en el Centro* donde cursan sus estudios *utilizan más las estrategias de aprendizaje* que los que afirman lo contrario (Tabla 40).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Clima *negativo*: Centro ($\overline{X}$)	Clima *positivo*: Centro ($\overline{X}$)	Sig. (p-valor)
Cognitivas	3,24	3,42	0,000
Metacognitivas	3,16	3,26	0,003
Apoyo	3,18	3,40	0,000

Tabla 40. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del clima sociorrelacional que se vive en el Centro.

b) Los alumnos que perciben un clima sociorrelacional positivo en el contexto del aula (actitudes cooperativas, de intercambio de información y/ o apertura entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí), en general, *utilizan más estrategias de aprendizaje* que los alumnos que opinan lo contrario.

88. En este sentido, podemos concluir con Tejedor y cols. (1998: 223) que el clima sociorrelacional del contexto de aprendizaje (percepción de las relaciones con los demás, interacciones socio-afectivas que se establecen en el contexto situacional en el que se desarrolla la actividad didáctica) influye sobre el comportamiento docente y discente, siendo un factor importante a tener en cuenta para mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica educativa.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Clima *negativo*: Aula ($\overline{X}$)	Clima *positivo*: Aula ($\overline{X}$)	Sig. (p-valor)
Cognitivas	3,28	3,41	0,000
Metacognitivas	3,17	3,28	0,003
Apoyo	3,21	3,42	0,000

Tabla 41. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del clima sociorrelacional que se vive en el aula.

Para finalizar este apartado, hemos analizado *la influencia de las distintas formas de evaluación que se utilizan en la Universidad sobre las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes* encuestados. Tal y como se muestra en las Figuras 99, 100 y 101, en general, las mayores diferencias se encuentran en la *evaluación a través de trabajos realizados por los alumnos* (ya sean *individuales* o *grupales*). Así, podemos afirmar que *los estudiantes universitarios utilizan más estrategias de aprendizaje cuando se les evalúa asiduamente* (frecuencia Alta / Muy alta) *mediante trabajos de carácter individual o grupal.*

Del mismo modo, podemos observar (Fig. 99) *diferencias* estadísticamente *muy significativas* (p-valor= 0,000) en la puntuación total obtenida *en las estrategias de naturaleza cognitiva* según los alumnos realicen con mayor o menor frecuencia *exámenes escritos con preguntas abiertas* (donde tiene que presentar una información organizada, ordenar, explicar, mostrar comprensión...). En este caso, *la media* obtenida en estrategias cognitivas por los *alumnos evaluados de forma frecuente* (Alta /Muy alta) *a través de preguntas abiertas es* mayor ($\overline{X}_2$ = 3,39) que en aquellos casos donde no deben afrontar con tanta frecuencia (Muy baja / Baja / Media) este tipo de pruebas escritas ($\overline{X}_1$ = 3,27).

MODOS DE EVALUAR	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	$\overline{X}_1$ (Fr. baja)	$\overline{X}_2$ (Fr. alta)	Sig. p-valor
Exámenes orales		3,33	3,13	0,184
Exámenes escritos abiertos		3,27	3,39	0,000
Exámenes escritos con ejercicios		3,33	3,33	0,848
Pruebas ob. verdadero/falso		3,32	3,37	0,183
Pruebas ob. elección múltiple		3,31	3,39	0,024
Trabajos indiviuduales		3,29	3,46	0,000
Trabajos grupales	1 2 3 4 5	3,30	3,43	0,001

Fig. 99. Utilización de las estrategias cognitivas en función de los distintos modos de evaluar los aprendizajes en la Universidad de La Rioja.

Es de destacar, también, el hecho de que *los alumnos que son evaluados con relativa frecuencia* (Alta / Muy alta) *a través* de *exámenes escritos que incluyen ejercicios o casos prácticos utilizan más estrategias de naturaleza metacognitiva* ($\overline{X}_2$= 3,23) que en aquellos casos donde esta modalidad para la evaluación del aprendizaje es menos frecuente (Muy baja / Baja / Media) ($\overline{X}_1$= 3,17), con un nivel de significación observado ó p-valor= 0,079 (Fig. 100).

MODOS DE EVALUAR	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	$\overline{X}_1$ (Fr. baja)	$\overline{X}_2$ (Fr. alta)	Sig. p-valor
Exámenes orales		3,21	2,86	0,042
Exámenes escritos abiertos		3,21	3,20	0,777
Exámenes escritos con ejercicios		3,17	3,23	0,079
Pruebas ob. verdadero/falso		3,20	3,24	0,405
Pruebas ob. elección múltiple		3,20	3,25	0,239
Trabajos indiviuduales		3,18	3,30	0,004
Trabajos grupales	1 2 3 4 5	3,19	3,27	0,082

Fig. 100. Utilización de las estrategias metacognitivas en función de los distintos modos de evaluar los aprendizajes en la Universidad de La Rioja.

MODOS DE EVALUAR	ESTRATEGIAS DE APOYO	$\overline{X}_1$ (Fr. baja)	$\overline{X}_2$ (Fr. alta)	Sig. p-valor
Exámenes orales		3,29	3,21	0,602
Exámenes escritos abiertos		3,28	3,29	0,642
Exámenes escritos con ejercicios		3,27	3,30	0,459
Pruebas ob. verdadero/falso		3,30	3,25	0,196
Pruebas ob. elección múltiple		3,30	3,27	0,510
Trabajos indiviuduales		3,27	3,36	0,016
Trabajos grupales	1 2 3 4 5	3,26	3,39	0,002

Fig. 101. Utilización de las estrategias de apoyo al procesamiento en función de los distintos modos de evaluar los aprendizajes en la Universidad de La Rioja.

Capítulo VI. Conclusiones generales

Una vez presentados los resultados de la investigación, es el momento de realizar un esfuerzo final de síntesis al objeto de extraer los hallazgos más relevantes del estudio. Para su presentación, del mismo modo que en apartados anteriores, hemos creído conveniente diferenciar su origen (profesores y alumnos)[89], para terminar con una valoración global que incluye algunas propuestas para mejorar la actividad didáctica en la Universidad investigada. Estas medidas se desprenden de las opiniones, experiencias y valoraciones ofrecidas por los propios agentes educativos implicados en la investigación.

6.1. En lo referente a los profesores.

En primer lugar, y con relación a los resultados descriptivos de la muestra de los profesores, podemos recordar el *perfil del profesional docente* investigado como un profesor Doctor, de unos cuarenta años de edad, en una situación administrativo-laboral estable, con amplia experiencia docente y que participa regularmente en diferentes cursos o actividades destinadas a la formación del profesorado universitario. A grandes rasgos, presenta una preferencia alta por un estilo de enseñanza democrático (basado en la comunicación y las relaciones personales), frente a posturas más tradicionales o directivas. En este sentido, reconoce un buen clima de colaboración con el conjunto de profesores de su misma Área de conocimiento y, en general, con el grupo-clase.

Por otra parte, a su juicio, *el Centro donde se ubica* dispone de suficiente infraestructura docente (despachos, salas o espacios de encuentro) y mate-

---

89. Aunque somos conscientes de que la actividad didáctica es el resultado de la combinación de dos elementos difícilmente disociables en la práctica (la enseñanza y el aprendizaje), pensamos que *a nivel teórico* es posible describir la actividad desde la perspectiva individual de los sujetos que la protagonizan, para llegar después a una visión general de la misma. Como precisa Tejedor (1998: 14), “ello no implica más que una opción de trabajo, que en modo alguno puede ser considerada de tipo valorativo”.

rial didáctico (fotocopiadoras, ordenadores, impresoras…) para el desarrollo de su actividad profesional. Habitualmente imparte sus enseñanzas en un tipo de aula «tradicional» en el sistema universitario, con buena iluminación, sonoridad y espacio suficiente para la dinámica normal de las clases. No obstante, se detectan algunas *deficiencias con relación a la dotación de recursos y posibilidades didácticas del mobiliario en el aula*.

Sin lugar a dudas, estas características (juventud, experiencia docente, estilo personal de enseñar, participación en actividades de formación del profesorado…) se presentan como grandes *oportunidades* para producir cambios innovadores en el desarrollo de la enseñanza en esta Universidad. Ahora bien, esta información resultaría excesivamente simplista si no pusiéramos de relieve otros factores personales más profundos y que se encuentran íntimamente relacionados con la calidad de la actividad docente investigada. Así, hemos podido constatar que un alto porcentaje del profesorado que realiza *actividades autoformativas*, argumenta como *principal motivo* de participación "*aumentar sus conocimientos científicos en una materia científica*". Otros motivos como "la mejora de la función docente en el aula universitaria" representan intereses mucho menos valorados por los profesores encuestados. Una explicación plausible podríamos encontrarla en la propia *percepción del profesorado* sobre su función docente. En este sentido, el análisis de creencias muestra una opinión muy generalizada entre los profesores de que *la verdadera formación docente se adquiere con la práctica*.

Encontramos así cierta relación entre la percepción y el *bajo nivel de conocimientos sobre «Teorías psicopedagógicas»* (como principios y leyes fundamentales que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje), o el *pobre conocimiento de las características de sus alumnos* que manifiestan tener la gran mayoría de los profesores. Por el contrario, estos mismos profesores reconocen un *buen dominio disciplinar* y un *nivel medio de conocimientos sobre estrategias de enseñanza* para la práctica docente.

Son interesantes estos datos pues nos permiten pensar que *los profesores que adoptan un enfoque relativamente superficial de la enseñanza, presuponen que sus conocimientos de la materia son directamente transferibles al alumno durante la actividad docente en el aula*. Corrobora esto que decimos los resultados obtenidos tras correlacionar las medidas de la percepción del profesorado universitario: cuanto más fuerte es la creencia de que la calidad docente depende de variables propias del estudiante (nivel de conocimientos, actitud durante las clases, etc.) y no tanto del profesor, (formación didáctica, adaptación de la enseñanza, estrategias utilizadas, etc.), mayor es también la convicción de que basta dominar los contenidos de la materia para saberla enseñar. Asimismo, y como veremos más adelante, hemos podido comprobar que las estrategias de enseñanza se centran en la figura del profesor, con la intención fundamental de que los estudiantes adquieran conceptos y habilidades propias de la disciplina. Desde esta perspectiva, podemos preguntarnos por los procesos de aprendizaje que activan estos mismos estudiantes durante su actividad de estudio en la Universidad (cuestión sobre la que profundizaremos en el siguiente apartado).

En otro orden de cosas, destaca como un aspecto especialmente positivo para el desarrollo de una enseñanza de calidad el buen *clima de colaboración* que reconocen los profesores en sus respectivas Áreas de conocimiento y, en general, con los grupos-clase donde tiene lugar su actividad docente. Sin embargo, aunque con diferencias moderadas, podemos constatar una disminución del buen clima colaborativo en el ámbito contextual de los Departamentos docentes. Si bien esto puede deberse a la multiplicidad de Áreas de conocimiento que interaccionan de forma muy distinta en el marco departamental de la Universidad, no puede pasar desapercibido dado su poder de influencia sobre la práctica docente.

Así pues, y de acuerdo con los resultados obtenidos, parece pertinente *potenciar e incentivar el trabajo colaborativo entre los profesionales docentes que comparten las mismas enseñanzas y participan mínimamente de la misma concepción científica*.

Por otra parte, este estudio pone en evidencia un cierto *desequilibrio entre la oferta formativa de la Universidad y la percepción docente sobre la misma*. En opinión de los profesores investigados, los Planes de Estudio resultan ligeramente inconvenientes (¿más centrados en los intereses corporativos de la Universidad que en las necesidades formativas reales que emergen del contexto socio-laboral?), relativamente cerrados (¿sin grandes posibilidades de cambios e innovaciones docentes en el diseño y desarrollo de la enseñanza?), así como algo teóricos (¿no existe una conexión con los distintos ámbitos y actividades profesionales de la realidad social?). Es evidente que esta investigación no ha generado datos suficientes para poder responder a estos interrogantes. No obstante, sí podemos considerarlos como nuevas hipótesis de trabajo sobre las que profundizar en futuros procesos de investigación y debate dentro de nuestra Comunidad universitaria.

Expuesto hasta aquí lo concerniente a la dimensión personal y contextual de la enseñanza, presentamos ahora las conclusiones relativas a su *dimensión práctica*. Para comenzar su estudio, solicitamos de los profesores información referida a *los recursos didácticos* empleados durante la actividad docente. En este sentido, los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto que los recursos didácticos que se están utilizando en nuestra Universidad se centran básicamente en la pizarra y en los apuntes que elaboran los profesores de forma individual para el desarrollo de sus clases.

En cualquier caso, según se desprende de los resultados obtenidos en un segundo nivel de análisis, podemos afirmar que *el recurso de apoyo por antonomasia de la acción docente es la pizarra*. Así, se trata del recurso didáctico más utilizado y con *mejores* puntuaciones en *resultados pedagógicos* desde la propia experiencia docente. Las únicas diferencias encontradas al respecto vienen determinadas por el nivel donde se desarrolla la enseñanza, de tal modo que son los profesores que imparten en los primeros cursos los que más la utilizan y mejores resultados pedagógicos obtienen durante su experiencia docente en el aula.

Por otra parte, *destaca la poca frecuencia con que se utilizan los recursos audiovisuales y la nuevas tecnologías de la información en la actividad didáctica del aula universitaria* (retroproyector, ordenador, vídeo, Internet, proyector de diapositivas). Sin embargo, no podemos menos que llamar la atención sobre los buenos o muy buenos resultados que dicen obtener todos los profesores que los utilizan. A la vista de estos datos, surgen algunas cuestiones interesantes para la reflexión y el debate: Si todos los recursos didácticos obtienen una buena aceptación, ¿por qué la actividad docente se centra básicamente en la pizarra? ¿Los profesores puntúan alto en los resultados de los recursos porque valoran positivamente su propio proceso de enseñanza o, por el contrario, hacen una valoración positiva porque están satisfechos con los procesos de aprendizaje que activan en los alumnos con la utilización de estos recursos? ¿Para quién son buenos esos resultados? ¿Para qué contenidos?

Con todo, y con independencia de los comentarios que sobre este mismo asunto realicemos más adelante al tratar los procedimientos de enseñanza, queremos hacer notar algunas reflexiones al respecto. En primer lugar, cabría pensar que la insuficiente dotación de recursos didácticos en el aula limita la actividad docente a la utilización de los recursos más tradicionales del sistema universitario (la pizarra y los apuntes que elabora el profesor fruto de su trabajo individual). De cumplirse esta hipótesis, la Universidad podría plantearse como tarea urgente destinar presupuestos especiales a la dotación de recursos que puedan generar cambios e innovaciones didácticas en el aula. Sin embargo, parece suficientemente demostrado que es más rentable a nivel pedagógico *mejorar la formación específica de los profesionales docentes*, que mejorar la dotación de recursos (siendo este último un elemento fundamental para desempeñar adecuadamente las tareas docentes). Una mejora de los recursos didácticos nunca genera tanta efectividad pedagógica como una formación didáctica inicial y permanente sobre cómo «explotar» sus posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, *no podemos hablar de «buenos» o «malos» recursos didácticos*. Incluso, simplificando mucho, podríamos afirmar que *cuanto mayor sea la variedad de los recursos utilizados* en las estrategias docentes, *más amplias y creativas serán también las oportunidades de activar procesos de aprendizaje significativos* en los estudiantes universitarios. Así, su eficacia vendrá determinada por la reflexión individual y/o colaborativa docente sobre las posibilidades didácticas de los recursos, en relación con la materia de aprendizaje y las características de los alumnos como sujetos que aprenden. No obstante, durante el estudio realizado, hemos podido comprobar que existen otros factores (considerados en nuestra investigación como *variables presagio*) que inciden sobre los recursos adoptados y sus resultados pedagógicos obtenidos en la práctica educativa.

En el caso de los factores personales, son la edad y los estilos preferentes de enseñar las variables que mejor explican las diferencias encontradas con relación a los recursos empleados durante la práctica docente. Así, observamos

como los profesores más jóvenes utilizan con mayor frecuencia apuntes elaborados en equipo con otros colegas de la misma Área de conocimiento o Departamento docente. Una explicación posible podría venir de la inseguridad que genera el no saber muy bien qué enseñar durante el «*periodo inicial*» de la carrera docente. Esta "preocupación compartida" por el grupo de profesores más jóvenes de la Universidad puede provocar una mayor interacción entre ellos, así como un mayor sentimiento de identidad que los diferencia de otros grupos de profesores más experimentados y que, en todo caso, les mueve a trabajar en equipo con el fin de satisfacer necesidades formativas comunes como profesionales docentes. Ahora bien, de cumplirse este supuesto, ¿hasta cuándo durará el «efecto colaborativo» en su práctica docente? ¿Qué pasará una vez concluido el curso? ¿Volverán los profesores a trabajar utilizando las prácticas más tradicionales en la Universidad o habrán integrado de forma estable los aspectos más positivos del trabajo en equipo? Nuevamente los datos de la investigación realizada no nos permiten responder a estas cuestiones que aquí se platean. Sin embargo, lo que sí podemos presumir desde nuestra propia experiencia docente son los efectos positivos de esta modalidad de trabajo: mayor reflexión y análisis crítico de los contenidos y objetivos de la materia, mayor desarrollo personal y profesional, mejor clima sociorrelacional en el contexto instructivo. De acuerdo con todo ello, nos encontramos con una magnífica oportunidad para sostener e incentivar esta misma colaboración en otros grupos y facetas de la tarea docente (en la creación de nuevos recursos didácticos, la experimentación compartida de nuevas estrategias de enseñanza, la investigación educativa en equipo, la revisión de programas…).

Por otra parte, también hemos detectado diferencias significativas en las valoraciones que hacen los profesores pertenecientes a distintos grupos de edad con relación a recursos como Internet, el vídeo o el libro de texto. Así, mientras los profesores más jóvenes obtienen mejores resultados con la utilización de recursos relacionados con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, los profesores de mayor edad parecen estar más satisfechos con la utilización de recursos más tradicionales en el aula universitaria (el vídeo y el libro como manual básico de la asignatura). Simplificando mucho, a un nivel por tanto de mera conjetura, pensamos que este hecho puede ser debido a la inseguridad, el miedo o el rechazo que genera una situación de cambio en la forma de trabajo de los profesores con más tradición y experiencia universitaria. En este sentido, la introducción de nuevos recursos como Internet en el aula universitaria, supone redefinir el rol docente de muchos profesores que se han formado y desarrollado al amparo de una cultura y tradición universitaria que poco o nada tienen que ver con el nuevo *escenario virtual* que se nos presenta. Desde esta perspectiva, podríamos presumir que los profesores más jóvenes han sabido asimilar esta nueva tecnología con mayor rapidez.

En cuanto a los *estilos personales de enseñar*, observamos que los profesores con mayor preferencia por el estilo democrático utilizan más durante sus clases el retroproyector como recurso didáctico. Por el contrario, los profeso-

res con un estilo de enseñanza más cercano al "tradicional" o "directivo" parecen sentirse más satisfechos con los resultados obtenidos tras la utilización del vídeo o Internet. Como posibles explicaciones a estos datos pueden plantearse diversas hipótesis. Por una parte, podemos suponer que los profesores más democráticos intentan fomentar la participación de los alumnos sintetizando las ideas importantes del material informativo a través de transparencias. Por otro lado, el hecho de utilizar el retroproyector hace que el profesor no tenga que dar la espalda al grupo, facilitando de esta forma el proceso de comunicación durante las clases. En el caso de los profesores que presentan una tendencia hacia el estilo directivo, éstos utilizan el vídeo más como medio de transmisión que como vía de comunicación o participación activa durante las clases.

Con relación a las variables contextuales, hemos podido comprobar que *el tipo de Centro y el nivel o curso donde se imparten las enseñanzas son las características que mejor explican las diferencias en la utilización de los recursos didácticos*. En este sentido, resaltar que los profesores adscritos al Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales utilizan con mayor frecuencia los recursos audiovisuales, mientras que los profesores que pertenecen al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas utilizan más durante sus clases apuntes elaborados en equipo. También observamos, como decíamos con anterioridad, un mayor nivel de utilización de la pizarra por aquellos profesores que imparten sus enseñanzas en los primeros cursos de las diferentes carreras universitarias. Por lo que respecta al número de alumnos que asisten con regularidad a las clases, en contra de lo que se podría esperar a raíz de las conclusiones obtenidas en los Grupos de Discusión, no hemos encontrado diferencias significativas con relación a la utilización de los recursos didácticos durante la actividad docente.

Junto a los recursos didácticos, el análisis que hemos realizado de las estrategias de enseñanza incluye también los procedimientos empleados por los profesores para la consecución de sus objetivos docentes durante el proceso formativo. En este sentido, los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto que *la lección magistral sigue siendo sin duda el procedimiento más conocido y utilizado por el profesorado universitario investigado*. A este método tradicional en el sistema universitario, *le siguen por orden de importancia la técnica del esquematizado* y las *tutorías académicas*. Algo más baja es la frecuencia con que se utilizan otros procedimientos como la interrogación didáctica, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el debate dirigido.

Al cruzar los procedimientos de enseñanza con las primeras intenciones u objetivos docentes, observamos que *uno de los efectos más buscados por el profesorado es la adquisición y comprensión de conocimientos*. Aún cuando los profesores señalan como principales objetivos de su tarea docente "fomentar la aplicación de conocimientos" o "el desarrollo de actitudes en los estudiantes", siguen destacando la lección magistral, los esquemas y las tutorías

como principales formas de intervención en el aula universitaria. Si a estos datos añadimos que el recurso didáctico más utilizado es la pizarra, cabría pensar que en esta Universidad *predominan las estrategias para el cambio de conocimientos (saber)*, frente a otras que pueden ser utilizadas para el cambio de procedimientos (saber hacer) y/o el desarrollo de actitudes (ser).

Sin embargo, y al hilo de este asunto, nos surgen nuevos interrogantes sobre los que consideramos necesario seguir profundizando. En general, *¿podemos afirmar que los profesores actúan de forma estratégica durante el desarrollo de la enseñanza?* Es decir, ¿los profesores investigados utilizan de forma consciente e intencional una secuencia de procedimientos dirigidos a alcanzar unos objetivos didácticos que previamente han definido en sus programas? ¿Existe una reflexión activa por parte del profesorado en el ejercicio de su tarea docente –qué, cómo, cuándo conviene enseñar-?

Con respecto a estas cuestiones, nos parecen significativos dos datos procedentes de las distintas fuentes utilizadas en la investigación. Por una parte, el hecho de que algunos profesores participantes en los Grupos de Discusión reconozcan abiertamente la ausencia de estrategia en su actividad docente. Y por parte de los profesores encuestados parece significativo también la escasa coherencia en muchos de los casos entre sus objetivos didácticos y los procedimientos de enseñanza que emplean en el aula universitaria. Así, cuando se les pide que señalen por orden de importancia sus objetivos optan por una estructura de orden que no siempre guarda relación con su práctica docente. Desde estas coordenadas, cabría pensar que el profesorado investigado no dedica tiempo suficiente a formular y/o precisar con claridad los resultados pretendidos durante su actividad didáctica, llegando de esta forma a la aplicación mecánica de los procedimientos de enseñanza que conoce o su sentido común le aconseja.

Ahora bien, pensamos que estos argumentos sólo justifican en parte la práctica docente. Somos también conscientes de que muchas estrategias difícilmente pueden llegar a descubrirse a través de la reflexión o el instinto didáctico que proporciona la experiencia del profesorado y, por tanto, no pueden ser utilizadas en el desarrollo de la enseñanza (aunque exista un deseo manifiesto de hacerlo). En este sentido, es preciso recordar el discurso que subyace en los Grupos de Discusión sobre la necesidad de una preparación específica como docentes. Para ello, *se demanda con carácter de urgencia un plan de formación inicial y continuado del profesorado universitario de manera que se vaya ampliando y enriqueciendo su práctica como profesionales docentes*.

Por otra parte, al igual que ocurría en la valoración de los recursos didácticos, nos encontramos con que *todos los procedimientos de enseñanza son considerados en media como buenos o muy buenos desde la propia «experiencia» de los profesores que los utilizan*. Sin embargo, y como veremos más adelante, esta autoeficacia percibida por el profesorado no siempre coincide con la opinión de los alumnos. Las discrepancias observadas nos invitan a refle-

xionar sobre la «experiencia» concreta en la que se apoyan los profesores para emitir sus juicios de valor pedagógico con relación a los procedimientos utilizados. Aunque la experiencia docente del profesorado universitario puede proporcionar buenos resultados pedagógicos en el aula, también es verdad que el paso de los años *per se* puede consolidar rutinas y prácticas inadecuadas o contraproducentes para las nuevas exigencias socio-laborales en materia de aprendizajes universitarios (personas creativas, capaces de trabajar en equipo y de comunicarse, capaces de afrontar y resolver problemas en nuevos contextos…).

Desde esta perspectiva, hemos de volver a recordar que la mayoría de los profesores consideran que la verdadera formación docente se adquiere con la experiencia, conocen relativamente poco a sus alumnos y se plantean como primer objetivo durante su actividad docente transmitir contenidos. Todo ello nos sugiere que *las estrategias adoptadas se ajustan a las propias concepciones e intereses del profesorado (a su particular visión de la enseñanza universitaria, a sus modelos docentes de referencia), obteniendo de esta manera una buena satisfacción personal con los procedimientos didácticos que utiliza, pero no son realmente conscientes de los resultados pedagógicos de estas estrategias en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.*

En relación con este asunto, tratamos de constatar qué *variables con valor predictivo* en nuestra investigación son las que mejor pueden justificar las diferencias encontradas en las estrategias de enseñanza adoptadas durante la práctica educativa en la Universidad.

Respecto a la *dimensión personal del profesorado*, no podemos afirmar que las variables de identidad (sexo, edad) establezcan diferencias claras entre las distintas estrategias de enseñanza analizadas, de manera que de todos o de varios procedimientos característicos de cada una de las estrategias clasificadas pueda decirse con rotundidad que son consubstanciales a uno u otro grupo de profesores. Sin embargo, y a pesar de ello, si es posible apreciar diferencias significativas en la utilización y resultados de algunos procedimientos concretos de enseñanza. En este sentido, observamos que las mujeres puntúan siempre más alto que los hombres tanto en la utilización como en los resultados de la interrogación didáctica y de los esquemas. Del mismo modo, las mujeres obtienen mejores resultados tras la utilización de la investigación como método de enseñanza.

Por otra parte, podemos verificar también un mayor nivel de utilización de la resolución de problemas como metodología de trabajo a favor de los profesores más jóvenes. Al contrario, los profesores de mayor edad utilizan más en su actividad didáctica las tutorías académicas y los proyectos.

Con respecto a los *objetivos didácticos*, debemos recordar que *las diferencias más significativas aparecen entre los profesores cuya intención principal es la «transmisión de información» y aquellos otros que pretenden principalmente «fomentar la aplicación de los contenidos» y/o el «desarrollo de*

actitudes» en los estudiantes. No obstante, podemos observar que los profesores que se plantean como primer objetivo de su actividad docente el «desarrollo de actitudes» utilizan más estrategias socializadoras (trabajo en equipo, debate, proyectos) que los profesores que hacen especial hincapié en la «transmisión» o en la «aplicación». En este caso parece demostrarse que la estrategia adoptada por el profesorado se ajusta a la intención que tiene de su enseñanza.

Asimismo, hemos podido comprobar que *los profesores que muestran una mayor predisposición por el estilo de enseñanza democrático tienden a adoptar durante su práctica docente estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes* en los estudiantes (trabajo en equipo, debate dirigido, interrogación didáctica, proyectos).

En cuanto a la *formación del profesorado universitario*, encontramos que los profesores que han participado recientemente en algún tipo de actividad o curso *con la intención de mejorar su función docente*, tienden a fomentar más la participación en clase a través del *trabajo en equipo* de sus alumnos que el resto de profesores que señalan otros motivos de formación.

Respecto a la variable *situación administrativo-laboral*, podemos concluir que no existen diferencias significativas en las estrategias de enseñanza adoptadas por el grupo de profesores funcionarios y el grupo de profesores contratados en la Universidad de La Rioja.

Adentrándonos en la *dimensión contextual* de nuestro estudio, podemos observar que *las variables que mejor explican las diferencias en la práctica docente se refieren al Centro y al clima de colaboración que se vive en el grupo-clase*. Con relación a la variable «Centro», podemos afirmar que los profesores del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales utilizan con mayor frecuencia estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes en los estudiantes (trabajo en equipo, debate dirigido, proyectos) que los profesores adscritos al Científico-Técnico. Por el contrario, los profesores del Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas utilizan con mayor frecuencia durante sus clases la lección magistral y la resolución de problemas. En nuestra opinión, estas diferencias constatadas no hacen sino ratificar la "cultura" singular de cada Centro y su poder de influencia en el desarrollo de la enseñanza universitaria.

En cuanto al «clima de colaboración», podemos verificar también su enorme trascendencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se activan en el aula universitaria. Los resultados de la investigación realizada muestran que *en aquellas clases donde existe un buen clima de colaboración entre profesores y alumnos, se utilizan más estrategias de enseñanza para el cambio de procedimientos (interrogación didáctica, investigación) y el desarrollo de actitudes (trabajo en equipo, debate dirigido, proyectos)* que en aquellas otras situaciones donde el clima no es tan bueno.

Del mismo modo, observamos que *los profesores que imparten sus enseñanzas en los últimos cursos utilizan con mayor frecuencia el trabajo en equipo* que los profesores que desarrollan su actividad docente con los grupos de primero de carrera. Por último, y en contra de los resultados esperados, no hemos encontrado diferencias en las estrategias adoptadas por los profesores según el *número de alumnos* que asisten con regularidad a sus clases. Como ya decíamos con anterioridad, una posible explicación vendría por el *desconocimiento* docente de otras formas más ricas de interacción en el aula, así como de las *rutinas* o *hábitos* de trabajo fuertemente arraigados en la tradicional enseñanza universitaria.

6.2. En lo referente a los alumnos.

Los resultados descriptivos procedentes de las variables personales (identidad, características personales, experiencias formativas) y contextuales (Centro de enseñanzas, clima sociorrelacional, etc.) contempladas en nuestro estudio, revelan el *«perfil-tipo» de estudiante universitario*:

A grandes rasgos, nos encontramos con un estudiante de 21 años de edad aproximadamente, que realizó Bachillerato en su etapa de estudios previa a la Universidad. Durante las Enseñanzas Medias, a su juicio, adquirió un nivel de conocimientos suficiente para afrontar con ciertas garantías de éxito las nuevas exigencias universitarias en materia de aprendizaje. Tras finalizar sus estudios preuniversitarios, escogió como primera opción la carrera que cursa en la actualidad. Su vía de acceso a la Universidad fue la Selectividad, siendo su nota media en torno al 6,3. A lo largo de su trayectoria académica no ha recibido formación específica sobre técnicas de estudio. En líneas generales, suele atribuir sus éxitos o fracasos académicos a su propia capacidad natural (habilidades, destrezas…) y al esfuerzo personal que realiza durante la actividad de estudio.

Entre *los motivos que le llevaron a escoger la carrera que cursa* destacan por orden de importancia la "vocación", las "salidas en el mercado laboral" y "obtener un título universitario". Durante la práctica, por lo general, se plantea como *principal objetivo* "aprobar todas las asignaturas del curso académico que realiza". No obstante, y en otro orden de prioridades, también pretende "alcanzar la máxima comprensión" de la materia objeto de aprendizaje y, por último, "obtener las mejores notas posibles".

En este sentido, parece necesario *destacar la paradoja que supone el hecho de que los estudiantes opten a una carrera por "vocación" y, sin embargo, durante la práctica su principal objetivo sea "aprobar todas las asignaturas"*. Como posibles explicaciones a estos datos pueden plantearse diversas hipótesis. Así, por ejemplo, una primera haría referencia al pensamiento pragmático del sujeto que aprende; según el cual, para llegar a desempeñar la profesión que siempre ha deseado lo primero de todo es aprobar la titulación que le brinda esta posibilidad. Otra, íntimamente relacionada con la anterior, es el

planteamiento que alude a la percepción de los estudiantes sobre las enseñanzas universitarias. Es decir, los objetivos o resultados que se proponen los estudiantes durante su actividad de estudio en la Universidad se encuentran fuertemente *influenciados por la idea personal que se forman de lo que el contexto instructivo les exige* (objetivos docentes, estrategias de enseñanza desarrolladas, sistemas de evaluación…). De acuerdo con este planteamiento, los enfoques de aprendizaje de los estudiantes no son inamovibles en el tiempo, evolucionan y se transforman en el contexto educativo donde interaccionan. Consecuentemente, *¿podríamos afirmar que la dirección que toman los estudiantes durante su actividad de estudio en la Universidad se encuentra influenciada por los modos preferentes de enseñar y evaluar del profesorado?*

Para intentar vislumbrar el peso de estas variables, hemos analizado sus *modos preferentes de aprender* y *la percepción que ellos tienen sobre las preferencias de enseñar de sus profesores.* Como resumen del estudio realizado, resaltamos a continuación algunas conclusiones interesantes para la reflexión y el debate en esta Comunidad universitaria:

- ✓En primer lugar, podemos observar que *el modo preferente de aprender de los estudiantes entrevistados es sin duda el estudio individual.* No obstante, las explicaciones del profesor son valoradas también de forma positiva en cuanto a resultados de aprendizaje se refiere. Por el contrario, y desde la opinión del alumnado, *los métodos de aprender menos eficaces son el estudio acompañado y la enseñanza asistida por ordenador.*

- ✓Curiosamente, la percepción de los alumnos sobre lo que opinan sus profesores sobre los métodos señalados con anterioridad (el estudio individual, las explicaciones docentes, el estudio acompañado y la enseñanza asistida por ordenador) y sus preferencias personales coinciden en el orden de importancia. Es interesante este resultado pues nos permite pensar que *la percepción o idea que los estudiantes se forman de lo que el contexto instructivo les exige y les ofrece (la actividad docente), se proyecta en su forma concreta de actuar durante el proceso formativo en la Universidad.* ¿Qué exigen los profesores docentes en materia de aprendizaje? ¿A qué le dan importancia durante las clases? ¿Cuál es el modo preferente de evaluar el aprendizaje?

  En este sentido, hemos de volver a recordar que el foco principal del proceso instruccional investigado es la «información» y la actividad docente del profesorado se centra fundamentalmente en la transmisión de contenidos (conceptos, hechos) de un modo eficiente y rentable, destacando para este fin la lección magistral, los esquemas, las tutorías académicas y, como principal recurso de apoyo, la pizarra. Desde esta perspectiva, es lógico pensar que los alumnos esperen de sus profesores «una buena transmisión de información», bien directamente durante las clases (a través de una exposición clara y precisa de sus apuntes, mediante esquemas que les ayuden a identificar, seleccionar o anotar

las ideas importantes de la materia…), o bien mediante consultas individuales (tutorías académicas).

✓Ahora bien, y aunque existen coincidencias en el orden de importancia entre los modos preferentes de aprender personales y los esperados en los profesores, *los alumnos reconocen como más eficaz que los profesores su trabajo individual. A su vez, consideran que sus profesores valoran más en términos de eficacia de aprendizaje su trabajo (explicaciones docentes) que lo que ellos mismos lo hacen*. ¿No deberíamos pensar por qué esto es así? ¿Estas discrepancias percibidas restan eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad? ¿Podríamos decir que los estudiantes investigados no se encuentran satisfechos con la calidad de los aprendizajes producidos mediante las explicaciones de sus profesores? En la medida en que los estudiantes perciben que el "control" y la "dirección" del aprendizaje recaen sobre la figura de sus profesores, puede que se genere un cierto sentimiento de «*dependencia*» incómodo y comprometido para los universitarios investigados. Por otra parte, la ausencia de otras formas más ricas de interacción en el aula (estrategias socializadoras, por descubrimiento, creativas…) hace que los estudiantes se vean "obligados" a una actividad de estudio individual de enorme importancia para la consecución de los objetivos de aprendizaje (¿reproducir con cierta exactitud durante los exámenes el «saber» proporcionado por los profesores?).

✓En esta misma línea, el bajo nivel de relación así como la poca concordancia aparecida entre las preferencias personales de aprender de los estudiantes y las preferencias esperadas por éstos en sus profesores, nos hacen presumir una *falta de adaptación del profesorado docente a las necesidades discentes en el aula universitaria*. En este sentido, conviene recordar el bajo nivel de conocimientos que manifiestan tener los profesores con relación a las características de sus alumnos (habilidades, destrezas, intereses, conocimientos previos…).

Para completar la información sobre este mismo asunto, hemos de añadir que *los instrumentos de medida más utilizados por los profesores para evaluar los aprendizajes de sus alumnos son los exámenes escritos (con preguntas abiertas y/o ejercicios prácticos)*. También resulta significativa la opinión de los estudiantes con relación al *clima sociorrelacional* que se vive durante las clases. Así, *la mayoría de los alumnos valoran de forma negativa las actitudes cooperativas y/o de apertura entre profesores y estudiantes* (percepción muy distinta a la manifestada por sus profesores). A la luz de estos resultados, cabría reflexionar en qué medida influye la *actividad docente* sobre la percepción que tienen los estudiantes de su propia relación con los profesores y, de este modo, profundizar sobre sus implicaciones educativas (hábitos de estudio, actitudes hacia la Universidad, autoeficacia percibida, valores académicos…).

Planteamos ahora los hallazgos más relevantes en la *dimensión práctica* de los estudiantes universitarios investigados. Para empezar, conviene destacar que *las estrategias generales de naturaleza cognitiva son las más utilizadas en el aprendizaje que tiene lugar durante la actividad de estudio en la Universidad*, seguidas de las estrategias de apoyo al procesamiento y, por último, las de naturaleza metacognitiva.

Dentro del grupo de estrategia cognitivas, *los estudiantes activan con mayor frecuencia procedimientos para la adquisición de información* (copiar las exposiciones del profesor, subrayar las ideas importantes, recitar la información relevante) y *la recuperación del material informativo almacenado en la memoria* (búsqueda de indicios en los exámenes, claves, planificación de respuestas, libre asociación), frente a otros procedimientos específicos de codificación orientados a elaborar y organizar la información de forma significativa en su estructura cognitiva (autoexplicaciones personales, metáforas, analogías, clasificaciones, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes). No es casual por tanto que *las estrategias metacognitivas* (entendidas como secuencias de procedimientos dirigidos a reflexionar sobre los propios procesos de comprensión), sean también *las menos utilizadas* por los estudiantes investigados.

Con relación a las *estrategias de apoyo*, destacan los procedimientos utilizados para aumentar la propia *motivación* (orientación a metas: aprobar, comprender, obtener buen expediente), frente a los que se refieren al *control y regulación del esfuerzo personal* durante la actividad de estudio (perseverancia en el trabajo, planificación del tiempo...) En líneas generales, estos resultados presuponen la *falta de hábitos de estudio* en la muestra de alumnos investigada.

Resumiendo lo expuesto hasta este momento, *parece demostrarse una cierta relación entre las estrategias de enseñanza que utilizan de forma generalizada los profesores y las estrategias generales de aprendizaje que adoptan los estudiantes en la Universidad*. Simplificando mucho, podríamos hablar de dos momentos básicos durante la actividad de estudio: uno, para "recoger" la información que proporcionan los profesores mediante sus explicaciones en clase y, otro, para el estudio individual del material informativo. En cuanto a las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores para el procesamiento de la información (fundamentalmente la lección magistral y los esquemas), posibilitan en los estudiantes un conocimiento en su forma final, prácticamente acabado. De este modo, los estudiantes se ven "animados" a actuar conforme el profesor solicita (la adquisición y comprensión del material informativo), utilizando con relativa frecuencia estrategias cognitivas simples centradas en el conocimiento. Corrobora esto que decimos, el hecho de que sean los procedimientos de adquisición y retención los que caracterizan el proceso central del aprendizaje en la mayoría de los estudiantes investigados. En este sentido, las estrategias de adquisición facilitan una primera codificación selectiva de la información relevante para el estudiante, acercándole de esta forma a la comprensión "simple" del material informativo. Sin embargo, las estrategias de

elaboración y organización encargadas de generar estructuras conceptuales más complejas y con significado interno para la vida del sujeto que aprende (un nivel de comprensión más profundo), su utilización es ligeramente inferior a la que cabría esperar en un ambiente universitario. Esto explica que las estrategias metacognitivas encargadas de planificar y controlar los propios procedimientos cognitivos (por ejemplo, los relativos a la elaboración y la organización del material de aprendizaje) sean también las menos utilizadas de las diversas estrategias analizadas.

Por otra parte, y en un segundo nivel de aproximación al estudio de las estrategias de aprendizaje, hemos podido constatar diferencias significativas durante la actividad de estudio según las características personales y contextuales de los sujetos investigados. Así, por ejemplo, observamos que *el sexo influye en la utilización de estrategias cognitivas y de apoyo al procesamiento de la información*, siendo en ambas variables superior la media obtenida por las mujeres. Por tanto, es prudente pensar que las mujeres tiendan a ser más activas, autónomas y constantes durante el estudio que los hombres, dedicando más tiempo y esfuerzo a planificar, estructurar y organizar el material de aprendizaje.

Con respecto a las experiencias formativas, las variables que más y mejor explican las estrategias adoptadas durante la actividad de estudio son los «conocimientos previos». En síntesis, observamos que los estudiantes que han adquirido un buen nivel de conocimientos durante las Enseñanzas Medias, con buenos resultados académicos en las diferentes fases de acceso a la Universidad y que han recibido algún tipo de formación sobre técnicas de estudio, adoptan un comportamiento más estratégico (a nivel cognitivo, metacognitivo y de apoyo) durante el estudio universitario. Consecuentemente, los conocimientos previos de los alumnos deberían considerarse como un factor predictor de la actividad y el rendimiento académico en el aula universitaria.

En otro orden, destacar también que los alumnos con *mejores notas* durante las *Enseñanza Medias* en asignaturas consideradas de «*Letras*» (matriculados en su mayoría en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales), obtienen puntuaciones más altas en *estrategias de naturaleza cognitiva* que aquellos alumnos que presentaban mejor expediente en asignaturas de «*Ciencias*» (pertenecientes en la mayoría de los casos al Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas). De acuerdo con estos datos, cabría pensar que cada modalidad de enseñanzas preuniversitarias (Ciencias / Letras), por su temática, por su contenido, por los modelos de enseñanza establecidos, por su tradición o cultura académica, exigen unas capacidades y destrezas (escuchar, repetir, elaborar, organizar, transferir…) que predisponen a los estudiantes a adoptar unas estrategias particulares de aprendizaje durante la actividad de estudio en la Universidad. Desde esta perspectiva, *sería conveniente ampliar y enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes en sus ambientes específicos de enseñanza universitaria, de manera que sean capaces de usar estratégicamente todos sus recursos y potencialidades en situacio-*

nes o realidades distintas a las acostumbradas (aspecto muy importante para el mundo laboral próximo al que tendrán que amoldarse continuamente).

En esta misma línea, *se pueden apreciar diferencias significativas en las estrategias cognitivas según los alumnos realicen o no algún trabajo remunerado al margen de su actividad puramente académica*. En este caso, los alumnos que además de estudiar trabajan parecen más activos durante los procesos de adquisición, codificación y recuperación del material informativo, probablemente por la necesidad de "construir" de forma autónoma un conocimiento al que no pueden acceder con regularidad mediante las clases presenciales.

Con relación a *las variables de «tipo psicológico»* en nuestra investigación *(objetivos personales de aprendizaje, estilos atribucionales, motivos para la elección de carrera, modos preferentes de aprender), resultan todas ellas determinantes del comportamiento estratégico que adoptan los estudiantes durante su actividad de estudio*. Según los resultados obtenidos, podemos afirmar que los estudiantes cuyo objetivo principal es aprobar, que atribuyen sus resultados académicos a factores externos (generalmente al profesorado) o a su incapacidad personal (habilidades, destrezas), y que se caracterizan por un tipo de motivación extrínseca (elección de la carrera por el mero hecho de tener un título universitario), tienen una actitud más pasiva en los procesos de construcción del aprendizaje que aquellos otros que adoptan un enfoque más competitivo o profundo durante la práctica.

Concretando más los datos relativos a los *estilos atribucionales*, podemos concluir que los estudiantes investigados adoptan un papel más activo en las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo cuanto más confían en sus propias posibilidades y menores son sus creencias de que son los profesores los responsables de sus éxitos o fracasos.

Asimismo, resultan significativas las diferencias encontradas en el comportamiento estratégico de los estudiantes según sus preferencias personales de aprender. De acuerdo con la opinión emitida, podemos decir que *los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus modos preferentes de aprender, utilizando con mayor frecuencia estrategias de naturaleza cognitiva y de apoyo al procesamiento de la información*. Desde esta perspectiva, conocer los estilos personales de aprender en los estudiantes puede convertirse en un buen recurso docente para mejorar la calidad de los aprendizajes producidos en el aula, así como para desarrollar y potenciar nuevas formas de aprender (a través del trabajo colaborativo, mediante la resolución de problemas, a través de proyectos…), imprescindibles para afrontar con ciertas garantías de éxito las nuevas demandas del contexto socio-laboral en el que nos encontramos inmersos.

Finalmente, sobre las *variables contextuales* que enmarcan la actividad de estudio en la Universidad, *resaltar la importancia que tienen el clima socio-rrelacional y los sistemas de evaluación docente en el uso estratégico de los dife-*

rentes procedimientos de aprendizaje. En primer lugar, podemos observar que los alumnos que perciben un buen clima sociorrelacional en el contexto instructivo (Centro, aula) utilizan más estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) que los alumnos que afirman lo contrario, resultando a nivel de «producto» un rendimiento académico mayor cuando predominan las actitudes cooperativas y de intercambio de información entre los diferentes agentes educativos.

En esta misma línea, podemos afirmar que *el entorno de la evaluación condiciona la forma de aprender del alumnado*. Es decir, las estrategias generales que utilizan los estudiantes en el aprendizaje que tiene lugar durante su actividad de estudio dependen en buena medida de los exámenes esperados o imaginados en sus profesores. Así las cosas, *los estudiantes adoptan una actitud más estratégica frente al aprendizaje cuando se les evalúa asiduamente a través de trabajos individuales o grupales*: utilizan más estrategias cognitivas (para buscar, seleccionar, elaborar, organizar y recuperar el material informativo), estrategias metacognitivas (para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo) y de apoyo al procesamiento (para regular su esfuerzo, de búsqueda de ayuda, mediante el aprendizaje con otros). Desde esta óptica, *los trabajos como sistema de evaluación formativa en el aula universitaria, ofrecen una gran oportunidad didáctica para que los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos para su vida personal y profesional futura* (no olvidemos que su utilidad parece ir más allá del mero ámbito cognitivo: hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, cooperación, responsabilidad, organización del tiempo, búsqueda de ayuda…).

Por otra parte, *cuando la evaluación se centra en exámenes escritos con preguntas abiertas* (explicar con cierta amplitud determinados aspectos del material informativo, organizar ideas, presentar una estructura, exponer las ideas principales, mostrar comprensión…) *los alumnos utilizan más estrategias de naturaleza cognitiva durante el proceso de estudio*. Estos datos vienen a confirmar que *la* actividad del estudiante universitario se ajusta en gran medida al tipo de evaluación predominante en la actividad docente. Corrobora esto que decimos, el hecho de que *los alumnos que son evaluados con relativa frecuencia a través de exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos utilizan más estrategias de naturaleza metacognitiva* que en aquellas situaciones donde esta modalidad de examen no es tan frecuente.

Por último, son interesantes las diferencias observadas en la actividad de estudio de los alumnos según el *Centro* donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los alumnos que cursan sus estudios en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales tienden a utilizar más estrategias cognitivas y de apoyo al procesamiento que los estudiantes matriculados en el Centro de Enseñanzas Científicas y Técnicas. De acuerdo con estos resultados, podríamos afirmar que *la «cultura» singular de cada Centro*, sus contenidos curriculares, las características de los planes de estudio, los sistemas de evaluación predominantes, *contribuye a configurar las actitudes y*

orientaciones estratégicas de los estudiantes hacia el aprendizaje. Pero, sobre todo, queremos insistir en el peso de las estrategias de enseñanza adoptadas por los profesores en cada uno de los Centros descritos. El hecho generalizado de que los profesores del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales utilicen con mayor frecuencia estrategias para la adquisición y el desarrollo de actitudes (trabajo en equipo, debate dirigido, proyectos…) influye sobre la forma de aprender de los estudiantes y, por tanto, en el clima sociorrelacional que se genera en el contexto del aula. Sin duda, estas razones pueden resultar suficientes para que los estudiantes adopten un papel más activo durante los procesos de aprendizaje y asuman un mayor grado de responsabilidad (compartida entre profesores y alumnos y de estos entre sí) en la construcción del conocimiento.

6.3. Valoración global y propuestas de mejora.

Como resumen final de todo lo expuesto hasta ahora, podríamos decir que *las estrategias de enseñanza y aprendizaje analizadas en esta Universidad responden fundamentalmente a un «modelo tradicional de transmisión-recepción» centrado en la figura del profesor*. En esta línea, la mayoría de los profesores adoptan durante su actividad docente estrategias para el cambio de conocimientos, con la intención principal de que los estudiantes adquieran y comprendan los contenidos básicos de las diferentes materias de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que sólo un cierto número de profesores opte por estrategias para el cambio de procedimientos y/o el desarrollo de actitudes, no debe llevarnos a la creencia de que son objetivos poco relevantes para la muestra de profesores investigada, sino que son más bien intenciones de carácter implícito o latente, como es el caso de muchos docentes que imparten sus enseñanzas mediante la *«lección magistral»* porque es la que mejor conocen o porque es el método de enseñanza con el que realmente *se* sienten seguros.

Desde esta óptica, y en líneas generales, *los profesores prestan más atención al dominio disciplinar* (contenidos de las asignaturas que imparten) que a los aspectos piscopedagógicos (principios y leyes que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje), y se relaciona en algunos casos con un desconocimiento importante de las características de sus alumnos (habilidades, actitudes, conocimientos previos, intereses…). *El recurso de apoyo por excelencia durante el proceso instructivo es la pizarra*. Las principales *diferencias* en las estrategias de enseñanza vienen determinadas por una serie de *variables de carácter personal* y *propias del contexto* donde se desarrolla la práctica docente. Entre ellas, destacamos los objetivos o resultados esperados por el profesor, su formación docente, el estilo personal de enseñar, el Centro donde imparten las enseñanzas y el clima de colaboración en el contexto instructivo.

De igual modo, podemos afirmar que *la «enseñanza transmisiva»* predominante en la realidad educativa investigada, *influye de forma significativa en*

las estrategias generales de aprendizaje que adoptan los estudiantes durante su actividad de estudio. Al inducir a los alumnos (consciente o inconscientemente) a modalidades básicas de adquisición y tratamiento de la información (mediante la transmisión de conocimientos en su forma prácticamente acabada), se frena la utilización de estrategias cognitivas más complejas (elaboración, organización) que facilitan la construcción y transformación personal del contenido en aprendizajes significativos. Todo ello explica, en parte, la poca utilización de estrategias metacognitivas (basadas en la reflexión y en la rectificación subsiguiente a la crítica personal) o de apoyo (dirigidas a optimizar el propio procesamiento de la información), así como la realización de tareas y actividades de estudio de forma individual.

Por otra parte, debemos *subrayar la influencia de los modos preferentes de evaluar del profesorado en las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes*. En esta misma línea, conviene destacar otros factores personales y contextuales determinantes del comportamiento estratégico del estudiante universitario durante su actividad de estudio: los conocimientos previos, los objetivos personales de aprendizaje, los estilos atribucionales, la motivación, los modos preferentes de aprender, el Centro donde realiza sus estudios y el clima sociorrelacional del grupo-clase.

En consecuencia, *uno de los desafíos más inmediatos en esta Universidad debe ser enseñar a los estudiantes aquellos conocimientos y/o procesos que les pongan en disposición de aprender de forma autónoma y responsable*, mucho más importante que la transmisión de grandes bloques de contenidos susceptibles de sufrir una rápida obsolescencia en la nueva «Sociedad de la Información y del Conocimiento» en la que nos encontramos inmersos.

Por otra parte, la formación universitaria y capacitación profesional que la nueva sociedad y el mercado laboral demandan, nos lleva a *reconsiderar además del componente académico de la enseñanza una* "*dimensión humana*" que también prepara para la posterior actuación profesional de los estudiantes. Todo ello, justifica la *necesidad de producir cambios innovadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje* que tienen lugar en la Universidad. Esta opinión es también compartida por la mayoría de los profesores participantes en los Grupos de Discusión desarrollados en la investigación.

Una consideración especial merece, desde nuestro punto de vista, las *propuestas de mejora* realizadas por estos mismos profesores durante las sesiones de trabajo que tuvieron lugar en una primera fase del estudio. No obstante, deseamos matizarlas y enriquecerlas a partir de los resultados finales obtenidos en la investigación:

1. En primer lugar, parece necesario *favorecer la "profesionalización" de la enseñanza mediante una formación inicial y continua en todas las dimensiones de la función docente* del profesor universitario:

   ✓ Teórica: conocimientos psico-pedagógicos.

✓ Técnica: estrategias didácticas.

✓ Volitiva: compromiso y desarrollo.

✓ Social: actitudes de cooperación y participación activa.

Respecto a los argumentos que justifican esta propuesta, es preciso recordar que la mayoría de los cursos o actividades formativas que realizan los profesores investigados corresponden a iniciativas interuniversitarias (congresos, jornadas, seminarios), con la intención de aumentar su formación científica en una materia concreta. Desde esta perspectiva, pensamos que el cambio e innovación de la enseñanza en esta Institución no puede llegar a materializarse. Para ello, *es necesario que el profesorado se implique* y *comprometa con su propia formación docente*. Así, más allá de realizar cursos estándar, la Universidad debe *diseñar una estrategia formativa profunda y con continuidad en el tiempo, dando especial protagonismo en su desarrollo a los Departamentos docentes* como principales espacios de reflexión y convivencia del profesorado. En este sentido, el *papel dinamizador de los líderes departamentales* puede resultar crucial para la formación de verdaderos «*grupos de trabajo*» capaces de generar planes de acción que supongan el desarrollo de todos los profesores y, por tanto, de la propia unidad departamental.

2. Por otra parte, consideramos interesante *la creación de un Centro o Instituto* que, a semejanza de lo que ya ocurre en otras universidades de nuestro entorno, tenga como *objetivo fundamental mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje* en la Universidad. Dentro de su estructura organizativa, cabría destacar dos niveles de igual importancia e íntimamente relacionados:

   ✓ *Un equipo de expertos en formación y desarrollo del profesorado universitario*. Además de canalizar e incentivar la formación de todos los profesores en el seno de sus Departamentos (*en estrecha colaboración con los líderes departamentales*), sus funciones podrían ser las siguientes:

   a) *Proporcionar asesoramiento individualizado a los profesores* en aquellos aspectos en los que quieran mejorar. Así, por ejemplo, hemos detectado a través de los Grupos de Discusión una preocupación docente que gira en torno al desconocimiento de cómo aprenden los alumnos y, consecuentemente, cómo deben enseñar.

   b) *Promover, incentivar y apoyar el desarrollo de líneas de investigación-acción colaborativa en/desde la propia práctica educativa* (por ejemplo, proyectos de innovación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria), que reviertan en el desarrollo profesional docente.

c) *Promover la formación de «grupos de apoyo» entre profesores*, con el fin de acentuar el trabajo colaborativo, mejorar las relaciones sociales entre compañeros y abordar con un carácter interdisciplinar el estudio de casos particulares sobre la práctica educativa.

d) *Impartir cursos u organizar «talleres de trabajo» ajustados a las necesidades e intereses del profesorado docente en el espacio temporal donde se ejercita*. Estas actividades "autoformativas" deberían ir dirigidas a la resolución de problemas o dificultades concretas que se pueden encontrar los profesores a lo largo de su carrera docente (estrategias de enseñanza para favorecer la participación de los estudiantes, cómo aprenden los estudiantes en nuestra Universidad, instrumentos y estrategias evaluativas en el contexto universitario, posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías…)

e) *Crear un «fondo de recursos didácticos»* (material escrito, instrumentos de evaluación diagnóstica, materiales audiovisuales, proyectos e iniciativas pedagógicas, etc.) que ayuden a los profesores a descubrir o experimentar nuevas formas de interacción en el aula universitaria y que puedan ser utilizados durante el desarrollo de la enseñanza.

f) *Evaluar el equipamiento y el estado de los recursos didácticos en el aula universitaria*, de modo que contribuya a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

g) *Informar periódicamente* a todos los profesores y Departamentos docentes sobre experiencias didácticas y líneas de investigación-acción en el aula universitaria, contactos con otras universidades y grupos de investigación, materiales o recursos de apoyo a la docencia que dispusiera este Centro, oferta y calendario de cursos, talleres, proyectos de innovación y grupos de trabajo, etc.

✓ *Un servicio de orientación al estudiante universitario.* Por razones obvias, este grupo de expertos debería trabajar *en estrecha colaboración y coordinación con el equipo dedicado a la formación y desarrollo del profesorado docente*. Desde esta cultura colaborativa, podríamos destacar las siguientes funciones:

a) *Diseñar y aplicar instrumentos para la evaluación diagnóstica de posibles deficiencias de los alumnos en materia de aprendizaje*. El Cuestionario que hemos elaborado para esta investigación (CEAUR-2) podría servir para obtener una primera aproximación al respecto; no obstante, somos conscientes de la necesidad de ampliarlo y enriquecerlo con otras formas de intervención e instrumentos de medida complementarios.

b) *Diseñar y desarrollar programas orientados a la formación específica de los estudiantes universitarios en estrategias de aprendizaje*. A la vista de los resultados obtenidos en nuestra investigación, algunos de estos cursos deberían ir dirigidos a potenciar y desarrollar las estrategias de elaboración, organización, metacognición y de apoyo al procesamiento.

c) *Organizar conferencias y encuentros entre profesores, estudiantes y otros agentes sociales del entorno* (empresarios, organismos gubernamentales…) que permitan analizar y reflexionar de forma colaborativa sobre la realidad social, laboral y educativa en la que se proyecta la actividad universitaria.

d) *Orientar a los estudiantes desde su ingreso y permanencia en la Universidad*, tanto *desde el punto de vista académico* (itinerarios de formación, modos de abordar el estudio universitario, exigencias en materias de aprendizaje, salidas profesionales…) como *desde el aspecto humano*.

e) *Informar periódicamente a los estudiantes sobre las distintas actividades, medios y recursos (materiales, humanos) de apoyo* a la actividad de estudio en la Universidad (promocionando y divulgando los servicios que ofrece y los programas que desarrolla).

3. Por último, debemos insistir en la necesidad de *revalorizar la función docente del profesorado universitario*. Consideramos necesario un mayor *reconocimiento institucional de la actividad docente del profesorado universitario*, haciendo expreso su valor como en el caso de la función investigadora (en los procesos selectivos, de promoción, de dotación de recursos, etc.).

Bibliografía

ALABART, A.; BOSCH, E. y RODRÍGUEZ, S. (1984): “Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona”. En *Revista de Educación*, 273, págs. 101-127.

ALCINA, J.F. (1988): *Juan Luis Vives. Diálogos y otros escritos*. Barcelona: Planeta.

ALLEN, D. y RYAN, K. (1969): Microteaching. Massachusetts: Addis

ALMAJANO, M.P. y VALERO-GARCÍA, M. (2000): “El PROFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la UPC”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38, págs. 67-68.

ALONSO GARCÍA, C. M. (1991): “Estilos de Aprendizaje y Estudiantes Universitarios”. Comunicación presentada a las *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo*. Las Palmas de Gran Canaria: ICE de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias.

ALONSO GARCÍA, C.M. (1992): *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

ALONSO TAPIA, J. (2001): “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios”. En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

ALONSO, C.M; GALLEGO, J.D. y HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

ÁLVAREZ ROJO, V. (DIR.) (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (COORDS.): *Enseñar para aprender: Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.

ANDERSON, J.R. (1985): *Cognitive psichology and its implications*. San Francisco: Freeman.

APODACA, P. y RODRÍGUEZ, M. (1999): "La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: Posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores". En CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC.

AREA, M. (2001): "Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: Hacia los campus virtuales". En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R.M. (1967): "Human memory". En SPENCE, K.W. y SPENCE, J.J: *The psychology of learning and motivation: Advances in reasearch and theory*. Vol. 2. Nueva York: Academic Press.

AUSUBEL, D. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Traducción española (1978). México: Trillas.

AYMERICH, M. y GOTZENS, C. (1999): "Explicaciones del proceso docente dirigidas a su optimización". En BELTRÁN, J.A. y GENOVARD, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

BARRIOS, O. (2000): "Estrategia del portafolio del alumnado". En TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (COORDS.): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la innovación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

BELTRÁN, J.A. (1996a): "Estrategias de aprendizaje". En BELTRÁN, J.A. y GENOVARD, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J.A. (1996b): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J.A. (1999): "Aprender en la Universidad". En RUIZ CARRASCOSA, J.R. (COORD.): *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén /Dirección General de Planes de Estudios y Calidad.

BELTRÁN, J.A. y VEGA, M. (2003): "Aprender con tecnología en el aula inteligente". En SEGOVIA, F. (COORD.): *El aula inteligente*. Madrid: Espasa Calpe.

BENEDITO, V; BORDAS, M.I; TORRE, S. de la; MASCORT, E. y MILLÁN, M.D. (1988): *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: PPU.

BENEDITO, V; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

BENEDITO, V; FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (1999): "Las estrategias metodológicas". En VIDAL, J.A. (COORD.): *Enciclopedia general de la educación*. Vol. II. Barcelona: Océano.

BERNAD, J.A. (1992): *Análisis de estrategias de aprendizaje en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

BERNAD, J.A. (1999): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

BIGGS, J.B. (1989): "Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching". En *Higher Education Research and Development*, 8 (1), págs. 7-25.

BIGGS, J.B. (1993): "What do inventories of students´learning processes really measure? A theoretical review and clarification". En *British Journal of Educational Psychology*, 63, págs. 3-19.

BISQUERRA, R. (1999): "Orientación en los procesos de enseñanza/aprendizaje" En VIDAL, J.A. (COORD.): *Enciclopedia general de la educación*. Vol. I. Barcelona: Océano.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. y MADAUS, G.F. (1973): *Evaluación del aprendizaje*. Vol. I. Buenos Aires: Troquel.

BORICH, G.D. (1979): "Implications for developing teacher competencies from process-product research". En *Journal of Teacher Education*, XXX (1), págs. 77-86.

BORKO, H. y SHAVELSON, R.J. (1988): "Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores". En VILLAR, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Madrid: Alcoy. Marfil.

BOWEN, J. (1976,1992): *Historia de la educación occidental*. Tomos I, II y III. Barcelona: Herder.

BRUNER, J.S. (1960): *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

BUENDÍA, L. y OLMEDO, M. (2000): "Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria". En *Bordón*, 52 (2), págs. 151-163.

CARTER, K. y DOLYE, W. (1995): "Preconceptions in learning to teach". En *Educational Forum*, 59 (2), págs. 186-195.

CASTEJÓN, J.; CARDA, R. y VERA, I. (1991): *Enseñanza universitaria: Diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.

CENTRA, J.A. (1983): "Research productivity and teaching effectiveness". En Research in Higher Education, 18, págs. 379-389.

CID, A. (2001): "Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística". En *Enseñanza*, 19, págs. 181-208.

CIDE (1999): *Catálogo de investigaciones educativas*. Madrid: MEC-Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

CLARK, C.M. (1986): "Ten years of conceptual development in research on teacher thinking". En BEN-PERETZ, M. y otros (Eds.): *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger B.V.

CLARK, C.M. y PETERSON, P. (1986): "Teachers` thought processes". En WITTROCK, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.

COHEN, P.A. (1980): "Effectiveness of student-ratings feedback for improving college instruction: Meta-analysis of findings". En *Research in Higher Education*, 13, págs. 321-341.

COHEN, P.A. (1981): "Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies". En *Review of Educational Research*, 51, págs. 281-309.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

COLL, C; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Eds.) (1992): *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo. Informe Anual de la Segunda Convocatoria*. Madrid: MEC- Secretaría General Técnica.

COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1983): "Reading strategy training for meaningful learning from prose". En PRESSLEY, M. y LEVIN, J. (Eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York: Springer Verlag.

CRANTON, P.A. y SMITH, R.A. (1986): "A new look at the effect of course characteristics on student ratings of instruction". En *American Educational Research Journal*, 23, págs. 117-128.

CRUZ, M.A. de la (1994): "Formación inicial del profesor universitario". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, págs. 11-34.

CRUZ, M.A. de la (1999): "Formación del Profesor Universitario en Metodología Docente". En RUIZ CARRASCOSA, J. (COORD.): *Aprender y Enseñar en la Universidad. Iniciación a la Docencia Universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

CRUZ, M.A. de la (2003): "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". En *Revista de Educación*, 331, págs. 35-66

DANSEREAU, D.F. (1979): "Development and evaluation of an effective learning strategy program". En *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), págs. 64-73

DANSEREAU, D.F. (1985): "Learning Strategy Research". En SEGAL, J.W., CHIPMAN, S.F. y GLASER, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. I. Hillsdale, New Jersey: L.E.A.

DE KETELE, J-M. (2003): "La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras". En *Revista de Educación*, 331, págs. 143-169.

DE MIGUEL, M. (1999): "La Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria". Ponencia presentada al I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria: *La Calidad de la Docencia en la Universidad*, 2-4 diciembre, Santiago de Compostela: Universidad.

DE MIGUEL, M. (2003): "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". En *Revista de Educación*, 331, págs. 13-34.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

DEWEY, J. (1967): *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

DOMÉNECH, F. (1999): *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castelló de La Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

DOYLE, W. (1977): "Paradigms for research on teacher effectiveness". En SHULMAN, L.S. (Ed.): *Review of research in education*. Vol. 5. Itasca: Peacock.

DUNKIN, M. y BARNES, J.(1986): "Research on higher education". En WITTROCK, M.C. (Ed.): *Handboock of research on teaching*. New York: Macmillan.

DUNKIN, M.J. (1985): "Teaching: Art or Sciencie?". En *International Encyclopedia of Educational Research*, 9.

DUNN, R. y DUNN, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.

ELLIOT, J. (1993): *Reconstructing teacher education*. Londres: Falmer Press.

ELTON, L. (1987): *Teaching in higher education: appraisal and training*. London: Kogan Page.

ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983): *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

ESCUDERO ESCORZA, T. (2003): "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". En *Revista de Educación*, 331, págs. 101-121.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): "La formación permanente del profesor universitario: cultura, política y procesos". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, págs. 133-157.

EVERTSON, C.M. y WEADE, R. (1991): "The Social Construction of classroom Lesson". En WAXMAN, H.C. y WALBERG, H. (Eds.): *Effective Teaching: Current Research.* Berkeley. McCutchan.

FELDMAN, K.A. (1984): "Class size and students` evaluations of college teacher and courses: A closer look". En *Research in Higher Education*, 6, págs. 45-116.

FERNÁNDEZ MARCH, A (2003): "Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias". En *Revista de Educación*, 331, págs. 171-197.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad*. Madrid: Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996): *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería: Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

FLANDERS, N.A. (1970): *Analysing Teacher Behavior.* New York: Addison Wesley Publishing Company.

GAGE, N.L. (1963): "Paradigms for research on teaching". En GAGE, N.L. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

GAGE, N.L. y NEEDLES, M.C. (1989): "Process-product research on teaching: A review of criticism". En *The Elementary School Journal*, 89 (3), págs. 253-300.

GAGNÉ, R.M. (1970): *The conditions of learning and instruction*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston. Traducción española (1987). México: Trillas.

GALINO, A. (1968): *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1999): "El Profesor del Siglo XXI". En *Bordón*, 51 (4), págs. 435-447.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1993): "Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario". En *Revista Española de Pedagogía*, 194, enero-abril, págs. 27-53.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (COORD.) (2001): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

GENOVARD, C.; GOTZENS, C.; CASTELLÓ, A.; GONZÁLEZ, C. y GONZÁLEZ, J. P. (1991): *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona): ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

GENTO, S. (1994): "Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la escala de evaluación de centros educativos". En CARDONA, J. (COORD.): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.

GERLLACH, G.J. y MILLWARD, R.E. (1989): "A new perspective for strengthening teaching skills: Pre-teacher assessment". En *Foreing Lenguage Annals*, 22 (2), págs. 145-148.

GIBBS, G.; MORGAN, A. y TAYLOR, E. (1984): "Why students don´t learn" En *Intitutional Research Review*, 1, págs 9-32.

GILBERT, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GONZÁLEZ, J. y otros (1999): "Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario". En *Bordón*, 51 (1), págs. 95-113.

GOWIN, D.B. (1981): *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

HARGREAVES, A. (1998): "The emotional practice of teaching". En *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), págs. 835-854.

HARRIS, M.J. y ROSENTHAL, R. (1986): "Four factors in the mediation of teacher expectancy effects". En FELDMAN, R.S. (Ed.): *The Social Psychology of Education*. New York: Cambridge University Press.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1996): "La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades". En *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), págs. 25-50

HERNÁNDEZ PINA, F. y otros (1990): "Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades". En *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), págs 239-253.

HERVÁS, R.M. (1998): *Estilos de Enseñanza-Aprendizaje: Un enfoque para el asesoramiento y orientación de profesores y alumnos*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

HINES, C.V; CRUICKSHANK, D.R. y KENNEDY, J.J.(1985): "Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction". En *American Educational Research Journal*, 22 (1), págs. 87-99.

HITCHCOCK, G. y HUGHES, D. (1989): *Research and the teacher.* London: Routledge.

HONEY, P. y MUNFORD, A. (Ed.) (1986): *Using our Learning Styles*. Berkshire, U.K: Peter Honey.

IMBERNÓN, F. (1999): "Responsabilidad social, profesionalizad y formación inicial en la docencia universitaria". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, págs. 123-132.

IMBERNÓN, F. (2000): "Un nuevo profesor para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, págs. 37-46.

JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Marova

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

JUSTICIA, F. (1996): "Metacognición y currículum". En BELTRÁN, J.A. y GENOVARD, C. (Eds.): *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

JUSTICIA, F. y FUENTE, J. de la (1999): "Análisis factorial de las Escalas ACRA en una muestra de alumnos universitarios". En *Mente y Conducta en Situación Educativa*. Revista Electrónica del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, Vol. I, 1, págs. 51-50.

KIRBY, J.R. (1984): *Cognitive Strategies and Educational per formance*. New York: Academic Press.

KULIK, J. y KULIK, C.L. (1979): "College teaching". En PETERSON, P. y WALBERG, H. (Eds.): *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutcheon.

LARA, J. (1995): "Microestrategias y macroestrategias de aprendizaje. Estrategias de organización y regulación de la comprensión". En SEVILLANO, M. L. (COORD.): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje con Medios y Tecnología*. Madrid: UNED.

LARA, J. (1997): "Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista". En *Enseñanza*, 15, págs. 29-50.

LÁZARO, A. (1997): "La acción tutorial de la función docente universitaria". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laerter.

LUJÁN, I; GARCÍA, L.A. y HERNÁNDEZ, P. (1995): *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde la perspectiva de su alumnado*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas Gran Canaria.

MARCELO, C. (2001): "El proyecto docente: una ocasión para aprender". En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

MARROU, H.-I. (1976): *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Buenos Aires: Universitaria.

MARSH, H.W. (1980): "The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching". En *American Educational Research Journal*, 17, págs. 133-140.

MARSH, H.W. (1984): "Students` evaluations of university teaching: Dimensionality reliability validity potential biases and utility". En *Journal of Educational Psychology*, 76, págs. 707-754.

MARSH, H.W. (1987): *Students` evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research*. Elmsford, New york: Pergamon Press.

MARSH, H.W; OVERALL, J.U. y KESLER, S.P. (1979): "Class size, students` evaluations, and instructional effectiveness". En *American Educational Research Journal*, 16, págs. 57-70.

MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976): "On qualitative differences in learning: I. Outcome and process". En *British Journal of Educational Psychology*, 46, págs. 4-11.

MARTON, F. y SVENSSON, L. (1979): "Conceptions of research in student learning". En *Higher Education*, 8, págs. 471-486.

MATÍNEZ-ALEMÁN, A. (1997): "Understanding and investigating female friendship`s educative value". En *Journal of Higher Education*, 68 (2), págs. 119-159.

MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

MCKEACHIE, W. (1990): "Research on college teaching: The historical background". En *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), págs. 189-200.

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEDINA, A. (2001): "Los métodos de enseñanza universitaria". En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (1991): *El clima sociorrelacional en el aula*. Madrid: UNED.

MEDLEY, D.M.; COKER, H.R. y SOAR, R.S. (1984): *Measurement-based evaluation of teacher performance*. New York: Longman.

MIDDLETON, M.J. y MIDGLEY,C. (1997): "Avoiding the demostration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory". En *Journal of Educational Psychology*, 4, págs. 710-718.

MONEREO, C. (1990): "Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción". En MONEREO, C. y otros: *Enseñar a pensar y a aprender en la escuela*. Madrid: Comunicació-Aprenentatge.

MONEREO, C. (COORD.) (1998): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1999): "¿Esto hay que apuntarlo? La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje". Comunicación presentada al I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria: *La Calidad de la Docencia en la Universidad*, 2-4 diciembre, Santiago de Compostela: Universidad.

MURRAY, H.G. (1983): "Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness". En *Journal of Educational Psycology*, 75, págs. 138-149.

MURRAY, H.G. (1991): "Effective teaching behaviors in the college classroom". En SMART, J.C. (Ed*.): Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. VII. New York: Agathon Press.

NAFTULIN, D.H; WARE, J.E; Jr. y DONNELLY, F.A. (1973): "The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction". En *Journal of Medical Education*, 48, págs. 630-635.

NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

PÉREZ, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.

PÉREZ, G. (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I. Madrid: La Muralla.

PETERSON, P. y CLARK, C.M. (1978): "Teachers`reports of their cognitive processes during teaching". En *American Educational Research Journal*, 15, págs. 555-565.

PIAGET, J. (1967): *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

PIAGET, J. (1974): *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.

PINTRICH, P.R. y GARCÍA, T. (1991): "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom". En MAHER, M.L. y PINTRICH, P.R (Eds.): *Advances in motivation and achievement*. Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.

PINTRICH, P.R.; SMITH, D.A.; GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W.J. (1991): *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. AnnArbord, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan.

POZO, I. (1999): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

QUINQUER, D. (1998): "Estrategias de enseñanza. Los métodos interactivos". En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (COORDS): *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.

RAJADELL, N. (1995): "Estrategias para el cambio de procedimientos (saber hacer)". En GONZÁLEZ, A.P; MEDINA, A; y TORRE, S. de la (COORDS.): *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.

RAJADELL, N. (2000): "Estrategias didácticas para el cambio de procedimientos". En *Revista Española de Pedagogía*, 217, septiembre-diciembre, págs. 573-592.

RAJADELL, N. y SERRAT, N. (2000): "La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula". Comunicación presentada al XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: *Hacia el Tercer Milenio. Cambio Educativo y Educación para el Cambio*, Tomo II-Comunicaciones, 26-30 septiembre, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

RAMSDEN, P. (1985): "Student Learning Research: Retrospective and Prospect". En *Higher Education Research and Development*, 4 (1), págs. 52-69.

RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

ROCES, C. y GONZÁLES, M.C. (1998): "Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje". En GONZÁLEZ-PINEDA, J.A. y NUÑEZ, J.C: *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

ROCES, C. y otros (1999): "Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios". En *Mente y Conducta en Situación Educativa*. Revista Electrónica del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Vol. I, 1, págs. 41-50.

ROCES, C; TOURÓN, J y GONZÁLEZ, M.C. (1995): "Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II)". En *Psicología*, 16, págs. 347- 366.

RODRÍGUEZ, S. (2003): "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". En *Revista de Educación*, 331, págs. 67-99.

ROGERS, C. (1978, 1982): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

ROGERS, C.(1977): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

ROMÁN, J.M. y GALLEGO, S. (1994): *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

ROSALES, C. (1988): *Didáctica*. Madrid: Narcea.

ROSENTHAL, R. (1993): "Interpersonal expectations: Some antecedents and some consequences". En BLANCK, P.D. (Ed.): Interpersonal Expectations, Theory, Research and Applications. Cambridge: Cambridge of University Press.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

ROTGER, B. (1979): *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.

ROUSSEAU, J. (1969): *Emilio o De la educación*. Madrid: EDAF.

SANTANA, L. E. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide

SERRANO, F. J. (1994): *Evaluación de la Interacción de los Estilos de Enseñanza y de Aprendizaje en contextos escolares*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

SEVILLANO, M. L. (COORD.) (1995): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje con Medios y Tecnología*. Madrid: UNED.

SOLER, E. y otros (1992): *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.

TEJEDOR, F. J. (COORD.) (1998): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca: Características y rendimiento académico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

TORRE, S. de la (2000): "Estrategias didácticas innovadoras y creativas". En TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (COORDS.): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (COORDS.) (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

TORRE, S. de la y RAJADELL, N. (1995): "Estrategias de cambio en el ámbito social". En GONZÁLEZ, A.P; MEDINA, A; y TORRE, S. de la (COORDS.): *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.

TRILLO, F. (1999): "Evaluación de la calidad discente: Análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela". Comunicación presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, 2-4 diciembre, Santiago de Compostela: Universidad.

TRILLO, F. y PORTO, M. (2002): "La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades". En Revista de Educación, 328, págs. 283-301.

UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.

VALLE, A. y otros (2001): "Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes". En Revista de investigación Educativa, 19 (1), págs. 105-126.

VILLAR, L.M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.

WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.E. (1986): "The teaching of learning strategies". En WITTROCK, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishing Company.

WEINSTEIN, C.E. y UNDERWOOD, V.L. (1982): "Teaching cognitive Learning strategies". En GLASER, R. y LOMPSCHER, L. (Eds.): *Cognitive and motivational aspects of instruction*. Amsterdam: North/Holland Publishing Company.

WEINSTEIN, C.E.; PALMER, D.R. y SCHULTE, A.C. (1987): *L.A.S.S.I: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, F.L: H y H Publising Company.

WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza*. Vol. I. Barcelona: MEC / Paidós.

ZABALZA, M.A. (2000): "Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras". Ponencia presentada al XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: *Hacia el Tercer Milenio. Cambio Educativo y Educación para el Cambio*, Tomo I-Ponencias, 26-30 septiembre, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

ZEICHNER, K.M. (1983): "Alternative Paradigms of Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, 34 (3), págs. 3-9.

Anexos

ANEXO I

- **LEYES ORGÁNICAS**:

Ley de Creación *17/1992 de 15 de junio de la Universidad de La Rioja (B.O.E. 19-6-92).*

Ley General *14/1970 de 4 de agosto de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (B.O.E. 6-8-70).*

Ley Orgánica *3/1982 de 9 de junio de Estatuto de Autonomía de La Rioja (B.O.E. 19-6-82).*

Ley Orgánica *11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria (B.O.E. 1-9-83).*

Ley Orgánica *6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (B.O.E. 24-12-01)*

- **REALES DECRETOS**:

Real Decreto *2360/1984, de 12 de diciembre (B.O.E. 14-1-85), por el que se establece las funciones de los departamentos universitarios.*

Real Decreto *185/1985, de 23 de enero (B.O.E. 1-2-85), por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del Título de Doctor y otros estudios postgraduados.*

Real Decreto *1296/1995, de 21 de julio (B.O.E. 15-9-95), por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de La Rioja.*

Real Decreto *1947/1995, de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95), por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.*

Real Decreto *1044/2003, de 1 de agosto (B.O.E. 11-9-03), por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.*

Real Decreto *1125/2003, de 5 de septiembre (B.O.E. 18-9-03), por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titilaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

ANEXO II

TEST PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS PROFESORES

Le agradecemos sinceramente su colaboración como experto en la validación del cuestionario adjunto (CEAUR I.- Cuestionario sobre estrategias de enseñanza en el aula universitaria).

- **Nombre:**
- **Apellidos:**
- **Universidad:**
- **Departamento:**
- **Área de conocimiento:**
- **Cargo:**

1. ¿Considera que están expresadas con claridad las instrucciones para responder al cuestionario? ❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .

. . . .

. . . .

2. ¿Cuál es su valoración sobre el aspecto formal y/o presentación del cuestionario?

EXCELENTE	MUY BUENA	BUENA	REGULAR	MALA
❑	❑	❑	❑	❑

• *Propuesta de mejora*: . . . .

. . . .

. . . .

3. Teniendo en cuenta los destinatarios (*profesorado docente en el ámbito universitario*), ¿considera que el lenguaje empleado es el adecuado?

❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .

. . . .

. . . .

4. En su opinión, ¿las preguntas están expresadas con suficiente precisión?

❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .

. . . .

. . . .

5. ¿Cuál es su valoración sobre la longitud del cuestionario?

EXCESIVA	ADECUADA	CORTA
❑	❑	❑

6. A continuación le presentamos determinados elementos que conforman la personalidad y naturaleza de nuestro cuestionario. ¿Cuál es su valoración global sobre los elementos indicados? Señale con una cruz la casilla que esté más próxima a su opinión teniendo en cuenta la siguiente escala:

E:…...Excelente
MB:...Muy Buena
B:…..Buena
R:…..Regular
M:….Mala

DIMENSIONES	**VARIABLES DE MEDIDA**	**PREGUNTAS CUESTIONARIO**	**VALORACIÓN EN CONJUNTO**
PERSONAL	• Sexo, edad. • Título académico, experiencia docente, experiencia profesional, formación permanente, conocimientos previos. • Estabilidad laboral, objetivos didácticos, motivación, rasgos de personalidad, percepción.	• 1,2. • 9, 11, 12, 13, 14. • 10, 15, *13.2*, 17, 18, 16.	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
CONTEXTUAL	• Centro, departamento, área, clima, titulación, plan de estudios, infraestructura y recursos. • Curso, *asignatura**, ratio, tipo de aula, clima	• 3, 4, 5, 19, 6, 20, 21. • 7, 8, 22, 19	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
PRÁCTICA	• Procedimientos de enseñanza, recursos didácticos	• 23, 24	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
RESULTANTE	• Autoeficacia percibida	• 23, 24	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

7. ¿Considera necesario *añadir* algún elemento (dimensión, variable, pregunta…) a los presentados en el cuadro anterior? ❑ SI ❑ NO

- *Por favor, en caso afirmativo diga cuáles*: . . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

8. Considera necesario *suprimir* algún elemento (dimensión, variable, pregunta…) a los presentados en el cuadro anterior? ❑ SI ❑ NO

- *Por favor, en caso afirmativo diga cuáles*: . . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

9. Haga por favor un comentario al cuestionario:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

TEST PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS

Le agradecemos sinceramente su colaboración como experto en la validación del cuestionario adjunto (CEAUR II.- Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje en el aula universitaria).

- **Nombre:**
- **Apellidos:**
- **Universidad:**
- **Departamento:**
- **Área de conocimiento:**
- **Cargo:**

1. ¿Considera que están expresadas con claridad las instrucciones para responder al cuestionario? ❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .
. . . .
. . . .

2. ¿Cuál es su valoración sobre el aspecto formal y/o presentación del cuestionario?

EXCELENTE	MUY BUENA	BUENA	REGULAR	MALA
❑	❑	❑	❑	❑

• *Propuesta de mejora*: . . . .
. . . .
. . . .

3. Teniendo en cuenta los destinatarios (*estudiantes universitarios*), ¿considera que el lenguaje empleado es el adecuado?

❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .
. . . .
. . . .

4. En su opinión, ¿las preguntas están expresadas con suficiente precisión?

❑ SI ❑ NO

• *Propuesta de mejora*: . . . .
. . . .
. . . .

5. ¿Cuál es su valoración sobre la longitud del cuestionario?

EXCESIVA	ADECUADA	CORTA
❑	❑	❑

6. A continuación le presentamos determinados elementos que conforman la personalidad y naturaleza de nuestro cuestionario. ¿Cuál es su valoración global sobre los elementos indicados? Señale con una cruz la casilla que esté más próxima a su opinión teniendo en cuenta la siguiente escala:

E:…...Excelente
MB:...Muy Buena
B:…..Buena
R:…..Regular
M:….Mala

DIMENSIONES	**VARIABLES DE MEDIDA**	**PREGUNTAS CUESTIONARIO**	**VALORACIÓN EN CONJUNTO**
PERSONAL	• Sexo, edad. • (Vía de acceso), (conocimientos previos), (experiencia laboral). • (Objetivos aprendizaje), (estilos atribucionales), (motivación), (modos preferentes de aprender).	***PARTE 1ª*** • (1); (2). • (9, 10); (7.*1*, 8, 11, 12, 13, 14); (7). • (15); (16.*1*, 16.*2*, 16.*3*); (17); (18.*1*).	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
CONTEXTUAL	• (Centro), (titulación), (especialidad), (clima-centro). • (*Curso**), (*asignaturas*)*, (actividad docente) , (clima-aula)	***PARTE 1ª*** • (3); (4); (5); (16.*4*) • (*); (*); (18.*2*, 19); (16.*5*)	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
PRÁCTICA	• (Estrategias cognitivas); (estrategias metacognitivas); (estrategias de apoyo).	***PARTE 2ª*** • (Items: 1 a 21); (Items: 22 a 28); (Items: 29 a 46)	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
RESULTANTE	• (Aprendizaje asociativo); (aprendizaje constructivo de logro); (aprendizaje constructivo profundo)	Variables presagio *parte 1ª* (Items: 15, 16, 17, 18…) + Variables proceso *parte 2ª* (tipo de estrategias con subdivisión)	E MB B R M ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

7. ¿Considera necesario *añadir* algún elemento (dimensión, variable, pregunta…) a los presentados en el cuadro anterior? ❑ SI ❑ NO

- *Por favor, en caso afirmativo diga cuáles*: . . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

8. Considera necesario *suprimir* algún elemento (dimensión, variable, pregunta…) a los presentados en el cuadro anterior? ❑ SI ❑ NO

- *Por favor, en caso afirmativo diga cuáles*: . . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

9. Haga por favor un comentario al cuestionario:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO IV

PROTOCOLO PARA EL SEGUIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- Fecha de la sesión de trabajo: ________________________
- Grupo nº: __________
- Centro de Enseñanzas: ____________________________
- Número de profesores participantes: ❑ Hombres ❑ Mujeres

1. Cuestiones para la discusión:

a) Qué variables pueden predecir el desarrollo de una enseñanza de calidad en el aula universitaria.

b) Qué exigís a los alumnos en vuestras asignaturas.

c) Qué estrategias de enseñanza utilizáis para facilitar el aprendizaje en vuestras asignaturas.

d) Cuál sería vuestra propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad de La Rioja.

2. Clima en el que se desarrolla la sesión:

❑ Bueno

❑ Regular

❑ Malo

OBSERVACIONES:

ANEXO V

CEAUR-I. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA.

(No rellenar)

- **Titulación:** . . . .
- **Nº del cuestionario:** ❑ ❑ ❑ ❑
- **Tipo de asignatura:** ❑ *Troncal* ❑ *Obligatoria*
- **Curso:** . . . .❑ 1º ❑ 3º ❑ 4º

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado para analizar ***las estrategias de enseñanza*** utilizadas durante las clases en las que se imparten ***materias de carácter obligatorio*** para los estudiantes universitarios. Es verdad que las estrategias utilizadas pueden variar de asignatura a asignatura, según el curso, etc. Así pues, para no entrar en disquisiciones interminables, ***intente responder pensando en la "Titulación", el "Curso" y el tipo de "Asignatura" indicado*** con anterioridad.
- ***No existen respuestas correctas o incorrectas***. Cada situación presenta unas circunstancias personales y se desarrolla en contextos educativos distintos.
- La información recogida será útil en la medida que ***sea sincero/a*** en sus respuestas. Tal vez algunas cuestiones le parezcan muy personales, no se preocupe y recuerde que todos ***los datos serán tratados de forma confidencial***.
- El cuestionario dispone de un ***glosario*** que le resultará útil para responder determinadas preguntas sobre estrategias de enseñanza.
- **MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

AUTOR: FERMÍN NAVARIDAS NALDA.

- ***Recuerde que sus respuestas deben referirse al tipo de asignatura (Troncal / Obligatoria) y curso indicado (no a otras posibles asignaturas que Vd. esté impartiendo).***

1. Usted es…
❑ Hombre
❑ Mujer

2. ¿Qué *edad* tiene? _________ años.

3. ¿Cuál es el *Centro* en el que Vd. se encuentra adscrito?
❑ Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales.
❑ Enseñanzas Científicas y Técnicas.

4. ¿Cuál es su *Departamento*? _____________________________________.

5. ¿A qué *Área de conocimiento* pertenece? __________________________.

6. ¿Cuál es el número aproximado de alumnos que asisten con regularidad a su clase? ________.

7. ¿Cuál es su *Titulación Académica*?
❑ Licenciado ❑ Doctor ❑ Otros: _______________________

8. Por favor, indique su *situación administrativo-laboral*:
❑ Permanente ❑ Asociado tiempo completo ❑ Asociado tiempo parcial
❑Ayudante ❑ Otros: _________________________________

9. *Experiencia docente* en el ámbito universitario _______ años.

10. ¿Tiene *experiencia profesional* (no docente) que guarde relación con la asignatura que imparte? ❑ SI ❑ NO

11. ¿Ha participado durante los dos últimos años en algún tipo de actividad o plan de *fomación* destinado al *profesorado universitario*?
❑ SI ❑ NO

Por favor, en caso afirmativo:

11.1.- Señale con una cruz el **TIPO** de actividad en la que ha participado:	**111.2**.- Indique, por orden de importancia, los **MOTIVOS** de su participación (ponga el nº 1 a su primera elección, el nº 2 a la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al motivo menos importante).
❑ Cursos diseñados por la Universidad de La Rioja. ❑ Iniciativas interuniversitarias (congresos, jornadas, seminarios ...) ❑ Iniciativas desarrolladas en su Departamento ❑ Otros (especificar):.	❑ Aumentar mi formación científica en una materia específica. ❑ Mejorar mi función docente en el aula universitaria. ❑ Obtener méritos y/o reconocimientos administrativos. ❑ Otros (especificar):. . . . .

12. En su opinión, ¿cuál es su nivel de *conocimiento* sobre los siguientes aspectos? (Señale con una cruz la casilla que corresponda a cada caso).

	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
- **Contenidos** de la asignatura seleccionada que Vd. imparte.	❑	❑	❑	❑	❑
- **Teorías** psico-pedagógicas (principios y leyes fundamentales que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje).	❑	❑	❑	❑	❑
- **Estrategias** de enseñanza para la **práctica** docente.	❑	❑	❑	❑	❑
- Características de sus **alumnos** (habilidades, actitudes, intereses, conocimientos previos, etc.)	❑	❑	❑	❑	❑

13. Señale, por orden de importancia, *sus objetivos didácticos* para la asignatura indicada. A lo mejor piensa que todos son igual de importantes; sin embargo, puestos a elegir ¿cuál sería su orden de preferencia? (Asigne el nº1 a su primera elección, el nº2 a la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al menos importante).

❑.- Transmitir los contenidos (conceptos, hechos) fundamentales de modo eficiente y rentable (la adquisición y comprensión de conocimientos).

❑.- Facilitar la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes (el desarrollo personal).

❑.- Fomentar la aplicación de los contenidos en diversidad de contextos (el desarrollo de habilidades y destrezas).

❑.- Otros: ____

14. A continuación encontrará un conjunto de afirmaciones en relación con distintos aspectos de la enseñanza. Por favor, indique su grado de identificación con el contenido de cada una de ellas según la siguiente escala:

→

⇨ **TD**: *Totalmente en desacuerdo*
⇨ **D**: *En desacuerdo*
⇨ **I**: *Indiferente*
⇨ **A**: *De acuerdo*
⇨ **TA**: *Totalmente de acuerdo*

	TD	D	I	A	TA
- Resulta inútil planificar mucho la enseñanza, cuando en la Universidad sólo se valora la investigación	❑	❑	❑	❑	❑
- Al menos para mí, la función docente del profesor universitario es mucho más importante que la función investigadora	❑	❑	❑	❑	❑
- Es poco lo que se puede hacer a nivel docente, cuando los alumnos cada vez vienen peor preparados a la Universidad	❑	❑	❑	❑	❑
- En mi opinión, basta con dominar una asignatura para saberla enseñar	❑	❑	❑	❑	❑
- En la actualidad, los alumnos universitarios se caracterizan por su apatía y pasotismo durante las clases	❑	❑	❑	❑	❑
- Mi experiencia me dice que la verdadera formación docente se adquiere con la práctica	❑	❑	❑	❑	❑

15. En general, el nivel de *motivación o interés* que despierta en mí la *función docente* es:

❑ Muy bajo ❑ Bajo ❑ Medio ❑ Alto ❑ Muy alto

16. ¿Hasta qué punto está Vd. de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

** Señale con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:* →

⇨ **TD**: *Totalmente en desacuerdo*
⇨ **D**: *En desacuerdo*
⇨ **I**: *Indiferente*
⇨ **A**: *De acuerdo*
⇨ **TA**: *Totalmente de acuerdo*

	TD	D	I	A	TA
- En mi opinión, los alumnos no tienen derecho a decirle al profesor lo que debe hacerse en clase	❑	❑	❑	❑	❑
- Cuando yo sé muy bien lo que el grupo necesita, me molesta que se discutan mis decisiones	❑	❑	❑	❑	❑
- Me gusta que los alumnos tomen protagonismo durante las clases	❑	❑	❑	❑	❑

	TD	D	I	A	TA
- Soy más bien reacio a colaborar con los alumnos en las diferentes tareas o actividades de la vida académica	❑	❑	❑	❑	❑
- Durante las clases las decisiones se deben analizar, discutir y tomar conjuntamente con los alumnos	❑	❑	❑	❑	❑
- Presto continua atención a las sugerencias u opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza	❑	❑	❑	❑	❑

17. En su opinión, ¿cuál es el *clima de colaboración* que se vive en las siguientes situaciones?

	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
- En el conjunto de profesores de su Departamento.	❑	❑	❑	❑	❑
- En el conjunto de profesores de su Área	❑	❑	❑	❑	❑
- En el Grupo-Clase	❑	❑	❑	❑	❑

18. Por favor, señale con una cruz el grado en que cada par de adjetivos define desde su punto de vista el concepto indicado:

	← **Plan de Estudios** →					
	Muy	**Bastante**	**Indiferente**	**Bastante**	**Muy**	
Conocido	❑	❑	❑	❑	❑	Desconocido
Conveniente	❑	❑	❑	❑	❑	Inconveniente
Profundo	❑	❑	❑	❑	❑	Superficial
Abierto	❑	❑	❑	❑	❑	Cerrado
Práctico	❑	❑	❑	❑	❑	Teórico

19. Por favor, señale con una cruz el *tipo de aula* donde habitualmente imparte la asignatura seleccionada:

❏ Aula tradicional ❏ Aula multimedia ❏ Laboratorio ❏ Gimnasio ❏ Otros: ____________

Ahora nos gustaría conocer su valoración sobre los siguientes aspectos:

	Malo	**Regular**	**Bueno**	**Muy Buena**	**Excelente**
- Iluminación	❏	❏	❏	❏	❏
- Sonoridad	❏	❏	❏	❏	❏
- Espacio	❏	❏	❏	❏	❏
- Posibilidades didácticas del mobiliario	❏	❏	❏	❏	❏
- Dotación de recursos didácticos	❏	❏	❏	❏	❏
- Otras:	❏	❏	❏	❏	❏

20. En general, con respecto al *Centro* donde desarrolla sus enseñanzas:

⇨ ¿Cómo es la **infraestructura docente** (despachos, salas o espacios de encuentros...)?

❏ Muy mala ❏ Bastante mala ❏Suficiente ❏Bastante buena ❏Muy buena

⇨ ¿Cómo es la **dotación de material didáctico** (fotocopiadoras, ordenadores, impresoras…)?

❏ Muy mala ❏ Bastante mala ❏Suficiente ❏Bastante buena ❏Muy buena

21. A continuación encontrará una lista de *recursos didácticos* que Vd. puede estar utilizando durante sus clases. Por favor, señale con una cruz la frecuencia con que los utiliza y los resultados pedagógicos obtenidos desde su experiencia:

LO UTILIZO Nunca ⟷ Siempre 1	2	3	4	5	RECURSOS DIDÁCTICOS	RESULTADO PEDAGÓGICO Malo ⟷ Excelente 1	2	3	4	5
❏	❏	❏	❏	❏	Pizarra	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Retroproyector	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Libro de texto (como manual básico de la asignatura)	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Varios libros y/o revistas especializadas	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Apuntes elaborados por Vd. de forma individual	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Apuntes elaborados en equipo (con colegas del Área, Dpto..)	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Vídeo	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Ordenador	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Internet	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Proyector de diapositivas	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Radio-cassette	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	Otros:	❏	❏	❏	❏	❏

22. Ahora encontrará un listado de *procedimientos de enseñanza* que Vd. puede estar utilizando durante sus clases. Por favor, señale con una cruz la frecuencia con que los utiliza y los resultados pedagógicos obtenidos desde su experiencia.

¡Atención! Con el fin de facilitar sus respuestas, en el **glosario** adjunto al cuestionario encontrará una breve explicación de cada uno de los procedimientos señalados. No obstante, si no conoce alguno de los procedimientos, por favor, rodee con un círculo la letra **(N)** que aparece delante de cada uno de ellos.

LO UTILIZO Nunca ⟷ Siempre 1	2	3	4	5	PROCEDIMIENTOS	RESULTADO PEDAGÓGICO Malo ⟷ Excelente 1	2	3	4	5
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Phillips 6/6**	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Seminario**	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Diálogos simultáneos**	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Trabajo en equipo**	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Role-playing (dramatización)**	❏	❏	❏	❏	❏
❏	❏	❏	❏	❏	**(N) Debate dirigido**	❏	❏	❏	❏	❏

Sigue

LO UTILIZO Nunca ⟵⟶ Siempre 1	2	3	4	5	PROCEDIMIENTOS	RESULTADO PEDAGÓGICO Malo ⟵⟶ Excelente 1	2	3	4	5
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Enseñanza programada asistida por ordenador**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Enseñanza modular**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Enseñanza por centros de interés**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Tutoría académica**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Contratos didácticos**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Proyectos**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Método del portafolios**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Estudio de casos**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Resolución de problemas**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) La simulación**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) La investigación**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Enseñanza en laboratorio**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) La lección magistral**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Mapas conceptuales**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Esquemas**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Brainstorming (Torbellino de ideas)**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Interrogación didáctica**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Técnicas audiovisuales:** murales, cineforum, fotomontaje...	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	**(N) Método del incidente**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	• **Otros:**	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	•	❑	❑	❑	❑	❑

23. Por favor, si desea realizar alguna sugerencia, propuesta o comentario de algún tema que considere de interés para este cuestionario, le rogamos que lo indique a continuación:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

GLOSARIO DEL CUESTIONARIO

1. **Brainstorming (Torbellino de ideas):** Esta técnica tiene como objetivo básico la producción de nuevas ideas para su posterior reflexión. Cada estudiante va diciendo lo que se le ocurre sobre un tema específico, dejando la crítica de lado en un primer momento.

2. **Contrato didáctico:** Este método permite desarrollar el *aprendizaje autónomo* en los estudiantes universitarios. El diseño del programa y las decisiones que comprenden son negociadas por profesor y alumno. La negociación es sobre objetivos de aprendizaje, actividades para su logro y procedimientos y criterios de evaluación. El profesor supervisa el trabajo diseñado individualmente para cada alumno

3. **Debate dirigido:** Confrontación de opiniones distintas en una discusión informal, bajo la dirección de un moderador.

4. **Diálogos simultáneos (Cuchicheo):** Grupos de dos personas discuten un problema propuesto por el profesor durante un espacio muy breve de tiempo (tres o cuatro minutos aproximadamente). Permite confrontar puntos de vista con brevedad. Facilita la participación de todos.

5. **Enseñanza en laboratorio:** Modalidad de *enseñanza práctica* donde el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona por vía transmisivo-receptiva, sino que es descubierto por el discente antes de ser asimilado en su estructura cognitiva.

6. **Enseñanza modular:** Puede considerarse como una variante de la enseñanza programada. Consiste en dividir el contenido de una materia en unidades básicas o módulos de aprendizaje. El profesor realiza una evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el módulo que va a iniciar, así como su disposición sobre este modo de aprender individualizado.

7. **Enseñanza por centros de interés:** Esta técnica permite a diversos subgrupos constituirse libremente en torno a un tema o tarea que se juzga más interesante. La repartición de los temas en los subgrupos se hace con total libertad. Algunos centros de interés se pueden desdoblar si hay un número excesivo.

8. **Enseñanza programada:** Cualesquiera que sean sus manifestaciones (p.e., asistida por ordenador), consiste en organizar todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de los objetivos pretendidos. Cada estudiante tiene en el programa los elementos necesarios para poder avanzar por su cuenta. Para que cada cual pueda aprender por su cuenta es preciso que el programa se dirija a él como un "profesor particular" que conoce de antemano sus dificultades y ha previsto las soluciones posibles al problema.

9. **Esquemas:** Técnica que permite seleccionar y organizar la información importante de manera que los estudiantes puedan comprender y recordar mejor los contenidos del aprendizaje.

10. **Estudio de casos:** Un caso es la descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva. Tiene por objeto la capacitación práctica para la solución de problemas concretos.

11. **Interrogación didáctica:** Consiste en incitar al estudiante a pensar de manera original y creativa a partir de diferentes preguntas que se formulan en el contexto del aula de manera consciente e intencional**.**

12. **Investigación:** Método de enseñanza práctica que requiere al estudiante identificar el problema objeto de estudio, formularlo con precisión, desarrollar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados y sacar las conclusiones oportunas del trabajo realizado.

13. **Lección magistral:** Método expositivo, generalmente utilizado para facilitar información actualizada y bien organizada procedente de diversas fuentes y de difícil acceso al estudiante.

14. **Mapa conceptual:** Consiste en la representación gráfica de los conceptos fundamentales de la materia de aprendizaje y de sus relaciones entre sí con el fin de ayudar a los estudiantes a ver su significado.

15. **Método del incidente:** Los estudiantes estudian un incidente cuya descripción se les distribuye. La descripción corresponde a un hecho vivido que exige tomar decisiones. Generalmente los hechos no aparecen completos en la primera descripción distribuida y los estudiantes deben obtener la información necesaria para resolver el problema interrogando al profesor, que asume el papel de las diferentes personas que intervienen en el incidente.

16. **Método del portafolios:** Consiste en una carpeta o archivador que el estudiante inicia a principio de curso y debe presentar tantas veces como haya acordado con el profesor o equipo de profesores. El archivador contiene unos apartados mínimos que lo caracterizan: objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes, una lista de documentos mínimos que tendrán que presentar, criterios de evaluación, protocolos de revisión y diálogo, etc. Favorece la autorregulación, el aprendizaje autónomo.

17. **Phillips 6/6:** Se desarrolla a partir de grupos de 6 personas que trabajan en sesiones de 6 minutos sobre un tema concreto. Cada uno de los grupos nombra a una persona para que actúe como portavoz y, transcurridos los 6 minutos, dé cuenta de su opinión al grupo-clase

18. **Proyectos:** Se trata de un plan de trabajo globalizador, individual o grupal, propuesto por el profesor y emprendido de forma voluntaria por los estudiantes en función de sus intereses naturales. El profesor orienta a los alumnos, resuelve sus dudas e incentiva su trabajo.

19. **Resolución de problemas:** Metodología de entrenamiento activa consistente en identificar una situación conflictiva, definir sus parámetros, formular y desarrollar hipótesis y proponer una solución o soluciones alternativas.

20. **Role-Playing (Dramatización):** Un grupo de estudiantes representan una situación de la realidad, para su posterior análisis por el resto del grupo-clase. Facilita la comprensión de un problema, vivenciándolo en la dramatización.

21. **Seminario:** Técnica de trabajo con pequeños grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información.

22. **Simulación:** Consiste en reproducir acontecimientos o problemas reales que no

están accesibles a los estudiantes y que, sin embargo, su experimentación la consideramos necesaria para su futuro profesional.

23. **Técnicas audiovisuales (murales, cineforum, fotomontaje, composición de carteles…):** Son técnicas que utilizan la imagen y el sonido como lenguajes de comunicación y expresión.

24. **Trabajo en equipo:** El profesor programa diversas actividades que deberán afrontar los equipos de trabajo formados por los estudiantes. Un buen equipo de trabajo es aquel en que se optimizan las capacidades de todos los componentes.

25. **Tutoría académica:** Se asume la función tutorial como un potente recurso metodológico que el profesor puede utilizar para individualizar la enseñanza y ajustarla a las características personales de cada estudiante (asesorándole sobre la forma de estudiar la asignatura, facilitándole fuentes bibliográficas y documentales concretas para la resolución de un problema de aprendizaje, etc.).

ANEXO VI

CEAUR-II. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA.

(No rellenar)

- **Nº del cuestionario:**
- **Tipo de asignaturas:** ❑ *Troncal / Obligatoria*
- **Curso:** ....…. ❑ 1º ❑ 3º ❑ 4º

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado para analizar las ***estrategias de aprendizaje*** utilizadas por los estudiantes universitarios en ***materias de carácter obligatorio***.
- ***No existen respuestas correctas o incorrectas***. Cada situación presenta unas circunstancias personales y se desarrolla en contextos educativos distintos.
- La información recogida será útil en la medida que ***seas sincero/a*** en tus respuestas. Tal vez algunas cuestiones te parezcan muy personales, no te preocupes y recuerda que se trata de un ***cuestionario anónimo*** con el único propósito de ***generar propuestas para mejorar la calidad del aprendizaje en nuestra Universidad***. Asimismo, te garantizamos que todos los datos serán tratados de forma ***confidencial***.
- **MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

AUTOR: FERMÍN NAVARIDAS NALDA.

PARTE 1ª: A continuación se te piden una serie de datos sobre tu propia *situación personal-académica*. Por favor, *para facilitar el análisis de las estrategias* utilizadas (Parte 2ª), intenta contestar reflejando de la manera más exacta posible *tu caso particular*.

* Para rellenar el cuestionario, por favor, escribe tus observaciones en el espacio adecuado (por ejemplo; *__Anotar__*) o indica tu respuesta señalando con una cruz la casilla que corresponda (por ejemplo; ☒).

1. ¿Qué *edad* tienes? _________ años.

2. Eres ….
❏ Hombre
❏ Mujer

3. ¿Cuál es el *Centro* en el que te encuentras matriculado?
❏ Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales
❏ Científico – Técnico

4. ¿ Qué *Titulación* universitaria estudias? ___________________________

5. ¿Cursas alguna *especialidad* concreta? ❏ Sí ❏ No
└➤ *En caso afirmativo, anota su nombre*: ________________________

6. Con respecto a las Titulaciones ofertadas por la Universidad:
- ¿Qué estudios ***elegiste en primer lugar***? _________________________
- ¿Cuál fue tu ***segunda elección***? __________________________________

7. **En la actualidad, ¿realizas algún *trabajo remunerado*? ❏ Sí ❏ No**
└➤ **(7.1)** En caso afirmativo, ¿tiene alguna *relación con los estudios Universitarios* que te encuentras realizando? **❏ Sí ❏ No**

8. ¿Qué *estudios* has cursado durante la *enseñanza no universitaria*?
❏ B.U.P.
❏ Bachillerato LOGSE
❏ F.P.-2 (Plan antiguo)
❏ Ciclos Formativos de Grado Superior (F.P.LOGSE)
❏ Otros (especificar): ____

9. ¿Cuál ha sido tu *vía de acceso* a la Titulación universitaria que cursas en la actualidad?
❏ Selectividad ❏ Formación Profesional ❏ Otras titulaciones:______
❏ C.O.U. ❏ Mayores de 25 años _____________________.

10. ¿Cuál fue tu *nota media* para acceder a la Universidad (aproximadamente)?
_______ .

11. En general, durante las <*Enseñanzas Medias*> tus *notas más altas* fueron en …

❑ Ciencias (Matemáticas, Física, Química, Dibujo Técnico …).
❑ Letras (Latín, Historia, Lengua, Literatura, Filosofía …).
❑ En realidad, no existían diferencias claras entre ambos tipos de asignaturas.

12. En relación con las exigencias de tus estudios universitarios, el *nivel de conocimientos adquirido durante las <Enseñanzas Medias>* ha sido…
❑ Muy Bajo ❑Bajo ❑ Medio ❑ Alto ❑ Muy alto

13. ¿Has recibido algún tipo de *formación* sobre *técnicas de estudio*?
❑ Sí ❑ No
└→ **(13.1)** En caso afirmativo, ***¿Cómo ha influido* esta formación *en la mejora* de tu *rendimiento académico-universitario*?**
❑ Muy Poco ❑ Poco ❑ Regular ❑ Bastante ❑ Mucho

14. Por favor, indica por orden de importancia tus *objetivos de aprendizaje* durante este curso académico. A lo mejor piensas que todos son igual de importantes; sin embargo, puestos a elegir ¿cuál sería tu orden de preferencia? (*Asigna el nº1 a tu primera elección, el nº2 a la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al menos importante*).
❑ Aprobar todas las asignaturas.
❑ Obtener las mejores notas posibles en las diferentes asignaturas.
❑ Alcanzar la máxima comprensión de las asignaturas cursadas.
❑ Otros (especificar): ____

15. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

** Señala con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:* ⟶

⇨ **TD**: *Totalmente en desacuerdo*
⇨ **D**: *En desacuerdo*
⇨ **I**: *Indiferente*
⇨ **A**: *De acuerdo*
⇨ **TA**: *Totalmente de acuerdo*

		TD	D	I	A	TA
1	En general, mis resultados académicos están muy relacionados con mi nivel de esfuerzo personal.	❑	❑	❑	❑	❑
2	Habitualmente resulta inútil trabajar duro en las asignaturas de este curso, cuando a la hora de la verdad son los profesores los que aprueban o suspenden con sus exámenes	❑	❑	❑	❑	❑
3	Confío en mis propias posibilidades (habilidades, destrezas…) para superar con éxito este curso.	❑	❑	❑	❑	❑
4	Al menos para mí, el clima sociorrelacional que se vive en el Centro donde estudio (relaciones profesorado, alumnado, personal de administración y servicios …) repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	❑	❑	❑	❑	❑
5	Las actitudes cooperativas, de intercambio de información y/o apertura entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí, son relativamente frecuentes durante este curso.	❑	❑	❑	❑	❑

16. **Con sinceridad, *¿por qué estudias esta carrera universitaria?*** Está claro que pueden ser varios los ***motivos***; no obstante, nos gustaría que seleccionaras ***tres*** (3) por orden de importancia. (Indica con el **nº1 tu primera elección,** con el **nº2 la siguiente** y con el **nº3 la menos importante**).
   - ❑ Para obtener un título universitario.
   - ❑ Por no tener la suficiente nota en selectividad.
   - ❑ Por vocación, siempre quise aprender esta profesión.
   - ❑ Porque tiene salidas en el mercado laboral.
   - ❑ Por prestigio social.
   - ❑ Para agradar a mis padres o por presiones familiares.
   - ❑ Por la formación científica que obtendré.
   - ❑ Porque está cerca de mi lugar de residencia.
   - ❑ Otros (especificar): ____.

17. **Te presentamos ahora una lista de diversos *modos de aprender* o intentar aprender. En tu opinión personal:** 1) **¿Cuál es la utilidad, *eficacia*, de cada uno de ellos?** 2) **¿Cuál es el valor que tu *supones* que van a darle *tus profesores*?**

   Es verdad que la eficacia puede variar de asignatura a asignatura, según el profesor, etc.; tú pon la *media* (tu impresión general).

1) PREFERENCIA PERSONAL						**2) PREFERENCIA PROFESORADO (ESPERADA)**				
EFICACIA						**EFICACIA**				
Nula	◄——►			**Muchísima**		**Nula**	◄——►			**Muchísima**
1	2	3	4	5	**MODOS DE APRENDER**	1	2	3	4	5
❑	❑	❑	❑	❑	Explicaciones del profesor	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Trabajos de investigación	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Ejercicios en grupo durante las clases	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Ejercicios individuales durante las clases	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Estudio individual	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Estudio acompañado	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Enseñanza asistida por ordenador	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	Otros (*especificar*):	❑	❑	❑	❑	❑

18. A continuación encontrarás distintos instrumentos de medida que pueden estar utilizando los profesores para la *evaluación de tus aprendizajes*.

En general, ¿cuál es la *frecuencia* con que se utilizan *durante este curso concreto*?

	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
- Exámenes orales	❑	❑	❑	❑	❑
- Exámenes escritos de respuesta amplia (preguntas abiertas)	❑	❑	❑	❑	❑
- Exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos	❑	❑	❑	❑	❑
- Pruebas objetivas con preguntas del tipo verdadero/falso (Test)	❑	❑	❑	❑	❑
- Pruebas objetivas con preguntas de elección múltiple (Test)	❑	❑	❑	❑	❑
- A través de trabajos individuales	❑	❑	❑	❑	❑
- A través de trabajos grupales	❑	❑	❑	❑	❑
- Otros (especificar):	❑	❑	❑	❑	❑

PARTE 2ª:

Ahora nos gustaría conocer las ***estrategias de aprendizaje que utilizas con mayor frecuencia durante tu estudio universitario***. Somos conscientes de las variaciones que pueden darse en función de cada situación (por ejemplo, en función del tipo de asignatura). Sin embargo, para no entrar en disquisiciones interminables, intenta responder pensando en aquellos procedimientos más comunes que utilizas para ***aprender materias o textos de contenido diverso y con carácter obligatorio durante este* curso** (por ejemplo, el material informativo presentado por el profesor en forma de texto, capítulos de libros o artículos de revistas especializadas…).

** Señala con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:* ⟶

⇨ **N**: *NUNCA*
⇨ **CN**: *CASI NUNCA*
⇨ **AV**: *A VECES*
⇨ **CS**: *CASI SIEMPRE*
⇨ **S**: *SIEMPRE*

		N	CN	AV	CS	S
1	Intento copiar las exposiciones del profesor de forma literal (con sus mismas palabras, frases…).	❑	❑	❑	❑	❑
2.	Antes de comenzar a estudiar un tema o abordar la lectura a fondo de un nuevo libro, lo ojeo para hacerme una primera idea del contenido a aprender.	❑	❑	❑	❑	❑
3.	A medida que voy estudiando subrayo o destaco las ideas que considero más relevantes.	❑	❑	❑	❑	❑
4.	Cuando estudio, suelo recitar el contenido de la materia como si estuviera explicándoselo a un compañero que no lo entiende.	❑	❑	❑	❑	❑
5.	Trato de escribir o repetir el contenido de la materia tantas veces como sea necesario hasta que la memorizo para el examen.	❑	❑	❑	❑	❑
6.	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo sobre los diferentes apartados estudiados.	❑	❑	❑	❑	❑
7.	Utilizo procedimientos mnemotécnicos (por ejemplo, palabras clave, abreviaturas, rimas, símbolos…) para recordar mejor un listado de nombres o las ideas importantes de la asignatura.	❑	❑	❑	❑	❑
8.	Trato de relacionar lo que estoy estudiando con mis conocimientos previos de esa asignatura u otras diferentes.	❑	❑	❑	❑	❑
9.	Cuando estudio intento asociar los contenidos que estoy aprendiendo con experiencias, sucesos o anécdotas ocurridas durante la clase, mi vida particular o social.	❑	❑	❑	❑	❑
10.	Utilizo metáforas y analogías para comprender mejor el contenido de las materias que estudio.	❑	❑	❑	❑	❑
11.	Trato de buscar aplicaciones posibles de los nuevos conocimientos a diferentes ámbitos o situaciones cercanas (sociales, laborales…).	❑	❑	❑	❑	❑
12.	Durante las clases, anoto con mis propias palabras las ideas importantes de la exposición del profesor (uso expresiones propias y autoexplicaciones personales).	❑	❑	❑	❑	❑
13.	Cuando estudio, elaboro pequeños resúmenes ayudándome de las palabras o ideas destacadas en el material de aprendizaje (apuntes, libros, artículos…).	❑	❑	❑	❑	❑

** Señala con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:*

⇨ **N**: *NUNCA*
⇨ **CN**: *CASI NUNCA*
⇨ **AV**: *A VECES*
⇨ **CS**: *CASI SIEMPRE*
⇨ **S**: *SIEMPRE*

	N	CN	AV	CS	S
14. Cuando reviso los apuntes tomados durante las clases, hago un esquema de las ideas importantes que he seleccionado.	❏	❏	❏	❏	❏
15. Realizo clasificaciones, listas o secuencias según algún criterio lógico (causa-efecto, semejanzas-diferencias…) para organizar y recordar mejor la materia de estudio.	❏	❏	❏	❏	❏
16. Hago gráficos sencillos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales o tablas para organizar y relacionar mejor los conceptos fundamentales de las asignaturas.	❏	❏	❏	❏	❏
17. Para recuperar la información almacenada en mi memoria, la busco a través de los procedimientos que he utilizado para su codificación (palabras clave, resúmenes, esquemas…).	❏	❏	❏	❏	❏
18. Utilizo las anécdotas, episodios o sucesos ocurridos durante las clases o en otros momentos del aprendizaje para recordar mejor las ideas importantes.	❏	❏	❏	❏	❏
19. Antes de responder a un examen planifico mentalmente o por escrito lo que voy a decir.	❏	❏	❏	❏	❏
20. Durante un examen, cuando me preguntan algún tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada” a partir del conocimiento que poseo de esa materia o de otras relacionadas.	❏	❏	❏	❏	❏
21. Cuando estudio una determinada asignatura, primero trato de precisar qué se supone que debo aprender.	❏	❏	❏	❏	❏
22. Durante el estudio, soy consciente de cuáles son los procedimientos (métodos/técnicas) más adecuados para comprender y recordar mejor cada tema.	❏	❏	❏	❏	❏
23. Antes de estudiar una asignatura, trato de averiguar cómo son los exámenes del profesor.	❏	❏	❏	❏	❏
24. Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecúe a las exigencias de la asignatura y al estilo de enseñar del profesor.	❏	❏	❏	❏	❏

** Señala con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:*

⇨ **N**: *NUNCA*
⇨ **CN**: *CASI NUNCA*
⇨ **AV**: *A VECES*
⇨ **CS**: *CASI SIEMPRE*
⇨ **S**: *SIEMPRE*

	N	CN	AV	CS	S
25. Durante el estudio planifico acciones concretas para aumentar la eficacia de mi aprendizaje.	❑	❑	❑	❑	❑
26. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	❑	❑	❑	❑	❑
27. Me gusta analizar mi actividad académica, reforzando o modificando las estrategias de aprendizaje utilizadas en función de los resultados obtenidos.	❑	❑	❑	❑	❑
28. Pensar en la satisfacción personal que me produce comprender a fondo una asignatura, es un motivo suficientemente importante como para mantener o incrementar mi esfuerzo durante el estudio.	❑	❑	❑	❑	❑
29 El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	❑	❑	❑	❑	❑
30 Considero el estudio como uno de los medios más importantes para mi desarrollo personal y profesional.	❑	❑	❑	❑	❑
31. Cuando estudio, no me importa hacer todo lo que sea necesario con tal de no suspender.	❑	❑	❑	❑	❑
32. Me esfuerzo en estudiar para conseguir el máximo prestigio social y profesional posible.	❑	❑	❑	❑	❑
33. Obtener un buen expediente académico es suficiente razón como para estudiar en profundidad y/o mantener mi ritmo de trabajo.	❑	❑	❑	❑	❑
34. En situaciones "amenazantes" (por ejemplo, antes de los exámenes), realizo ejercicios de relajación-concentración para estar en mejores condiciones.	❑	❑	❑	❑	❑
35. Suelo hablarme a mí mismo de forma positiva para autorrelajarme y/o levantar mi estima personal.	❑	❑	❑	❑	❑
36. Suelo intercambiar opiniones con mis profesores, compañeros, familiares o amigos sobre los diferentes temas que estudio.	❑	❑	❑	❑	❑

** Señala con una cruz la casilla que corresponda a cada caso, según la siguiente escala:*

⇨ **N**: *NUNCA*
⇨ **CN**: *CASI NUNCA*
⇨ **AV**: *A VECES*
⇨ **CS**: *CASI SIEMPRE*
⇨ **S**: *SIEMPRE*

	N	CN	AV	CS	S
37. Cuando tengo que estudiar una nueva asignatura, trato de averiguar a qué compañeros de clase podría pedir ayuda si fuese necesario.	❏	❏	❏	❏	❏
38. Durante el curso estoy pendiente de mi relación con mis compañeros y profesores (o con los que me demandan hacerlo).	❏	❏	❏	❏	❏
39. Me gusta ayudar a mis compañeros, aclarándoles dudas, colaborando en equipo…	❏	❏	❏	❏	❏
40. Estoy a gusto siguiendo un orden, en el estudio, haciendo ejercicio…	❏	❏	❏	❏	❏
41. Siempre que puedo, trato de estudiar en el mismo lugar y a las mismas horas.	❏	❏	❏	❏	❏
42. Procuro ceñirme a un plan de trabajo y lo cumplo sin demasiados problemas.	❏	❏	❏	❏	❏
43. Hago un esfuerzo por revisar, completar o ampliar mis apuntes con cierta regularidad (no dejo el trabajo para un último momento).	❏	❏	❏	❏	❏
44. Incluso cuando la materia de estudio es aburrida o poco interesante, tengo suficiente fuerza de voluntad para seguir trabajando hasta que termino.	❏	❏	❏	❏	❏
45. Después de un trabajo bien hecho o un esfuerzo importante, me premio a mí mismo por el éxito obtenido.	❏	❏	❏	❏	❏

El proceso de convergencia de la Educación Superior en Europa ha motivado un cambio sus-tancial en el modo de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria. La consideración del estudiante como un ser activo y crítico en la reconstrucción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias indivi-duales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal, exigen al profesional docente el dominio de unas teorías y estrategias didácticas básicas que le permitan afrontar con ciertas garantías de éxito los grandes desafíos educativos que se plantean en este nuevo escenario universitario.

El libro que presentamos permite descubrir la naturaleza y el sentido de las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia activi-dad docente, ofrece una visión general sobre las grandes líneas o corrientes de investigación cen-tradas en la enseñanza y el aprendizaje universi-tario, aborda el problema de la formación didác-tica del profesor universitario, al tiempo que introduce un amplio abanico de estrategias a fin de mejorar la práctica educativa. Desde esta óp-tica, la idea fundamental es llegar a confeccionar un modelo de análisis interno que permita la reflexión crítica en/desde la propia acción para el cambio e innovación de la actividad didáctica, planteamiento que se materializa en el contexto singular de la Universidad de La Rioja.

38 | Biblioteca de Investigación

